

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Alexandre Torres Petry

**ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS:
por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**

Porto Alegre

2018

ALEXANDRE TORRES PETRY

**ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS:
por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS como requisito para aprovação no Doutorado em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Petry, Alexandre Torres

Ensino jurídico com e para a ecologia de justiças e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos / Alexandre Torres Petry. -- 2018.

306 f.

Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação superior. 2. Ensino jurídico. 3. Direitos humanos. 4. Ecologia de saberes. 5. Ecologia de justiças e de Direitos. I. Leite, Denise Balarine Cavalheiro, orient. II. Título.

ALEXANDRE TORRES PETRY

**ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS:
por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**

Esta Tese de Doutorado foi julgada e aprovada para o título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Porto Alegre, 30 de julho de 2018.

Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos
Coordenador do PPGEDU-UFRGS

Apresentada à banca examinadora integrada pelos professores:

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro
PPGEDU - UFRGS

Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite
PPGEDU - UFPEL

Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix
PPGDIR - UNB

Prof. Dr. João António Fernandes Pedroso
CES da Universidade de Coimbra

Orientadora: Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite
PPGEDU – UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Denise Leite, pois foi quem tornou essa jornada possível. Seus ensinamentos foram valiosos. Sua compreensão foi extraordinária. Sua dedicação e compromisso são algo que jamais esquecerei. Serei sempre grato a você!

À professora Dra. Maria Elly Herz Genro, exemplo de docente que muito me inspira.

Ao PPGEDU da UFRGS, pois este programa de Doutorado me transformou, possibilitando-me que me tornasse um pesquisador mais sensível e responsável.

Ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e seus pesquisadores, em especial aos professores Dr. Boaventura de Sousa Santos, Dr. João António Fernandes Pedroso e Dra. Sara Araújo, que tornaram a minha jornada na Universidade de Coimbra um momento especial e de muitas reflexões e descobertas.

Ao amigo Diego La Delfa Cabelleira por todo suporte e companheirismo nesse período.

À toda a minha família, em especial, à Eliane, Larissa e Gabriel. Vocês são incríveis! Minha motivação. Espero que os momentos de privação sejam agora recompensados. Amo muito vocês!



*Temos formado conformistas incompetentes
e precisamos de rebeldes competentes.*

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A presente tese trata da temática do ensino jurídico brasileiro. Constatando-se que o atual estágio desse ensino é inadequado para a realidade social, propõe-se uma nova prática de ensino jurídico. Inicialmente, estuda-se o histórico do ensino jurídico no Brasil, o que também ocorre num segundo momento com a universidade. Sustenta-se que a análise do ensino jurídico não pode ser feita dissociada do contexto geral da educação superior, sob pena de qualquer proposta ser inócua. Assim, discute-se a função da universidade brasileira, demonstrando que a mesma tem grande relevância social. Apresenta-se o problema da mercantilização da educação superior, processo que traz consequências extremamente negativas e que também atinge o ensino jurídico afetando a sua qualidade. Defende-se a necessidade de a universidade estar comprometida com a educação em e para os direitos humanos, ocorrendo o mesmo com o ensino jurídico. Estuda-se a Universidade de Coimbra e a sua Faculdade de Direito, comprovando-se que essa instituição influenciou fortemente os rumos do ensino superior brasileiro, em especial do ensino jurídico, sendo que essa influência, atualmente, é muito menor, mas que a ainda é possível ser percebida, pois, passados mais de 190 anos de fundação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, os currículos ainda são extremamente parecidos, também existindo correspondência entre metodologias de ensino. Após a contextualização do ensino jurídico brasileiro, com dados sobre o mesmo, realizam-se aproximações e diferenciações com o sistema existente na Faculdade de Direito de Coimbra. Enfrenta-se a questão da expansão dos cursos jurídicos, os quais possuem o maior número de estudantes do ensino superior, debatendo-se a opinião generalizada de que o ensino jurídico estaria em crise, posicionando-se de forma contrária ao se sustentar que não há crise, pois o sistema de ensino jurídico sempre foi deficitário, já que nunca se aproximou da realidade social, sendo que, apesar da massificação e má qualidade, teve alguns avanços nas últimas décadas, mas ainda insuficientes e distantes das necessidades impostas por uma sociedade complexa. Lança-se a ideia de ‘oabetização’ do ensino jurídico, de precarização da formação docente na área do direito e que há uma crença em soluções a partir de alterações legislativas, como a alteração do marco regulatório do ensino jurídico. Entretanto, sustenta-se que o ensino jurídico não melhorará pela alteração das diretrizes dos cursos de direito, pois o que se necessita é uma mudança de cultura. Uma das principais mudanças é a falta de cultura dos direitos humanos, os quais possuem pouco espaço dentro dos cursos jurídicos. Após a apresentação de problemas do ensino jurídico, passa-se a parte mais propositiva da tese, onde são apresentadas alternativas. A partir de um ensino jurídico crítico, defende-se a necessidade da incorporação dos postulados da Reforma de Córdoba, assim como uma visão de integração para a América Latina, adotando-se uma postura descolonizadora. Também se defende a necessidade da extensão ao contrário, a pesquisa-ação, a interdisciplinaridade, a formação profissional dos docentes e a necessidade de ‘coraçonar’ o ensino jurídico. A fim de demonstrar que mudanças são possíveis, apresenta-se exemplos de boas práticas no ensino jurídico. Para viabilizar as mudanças nesse ensino, sustenta-se como impositivas quatro mudanças de paradigmas: a colocação dos direitos humanos como o eixo central do ensino jurídico; a necessária incorporação dos postulados de Paulo Freire ao ensino jurídico; o compromisso com a transformação social; e a prática da ecologia dos saberes. Como conclusão, propõe-se a concepção da ecologia de justiça e de direitos no ensino jurídico, o que representaria uma mudança de cultura permitindo um ensino mais horizontal, inclusivo, democrático, intercultural, pautado nos direitos humanos e, principalmente, permitindo a formação de juristas reflexivos e críticos, certamente, comprometidos com a transformação social e a promoção da justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Ensino Jurídico. Direitos Humanos. Ecologia de Saberes. Ecologia de Justiça e de Direitos

ABSTRACT

The present dissertation addresses the theme of Brazilian legal education. Considering that, currently, this education is inadequate for its social reality, a new practice of legal education is proposed. Initially, we looked at the history of legal education in Brazil and, secondly, at the history of university. It is argued that the analysis of legal education cannot be made dissociated from the general context of higher education, under the penalty of being an innocuous proposal. Thus, the function of Brazilian university is here discussed, demonstrating that it has great social relevance. The study presents the issue of the mercantilization of higher education, a process which has extreme negative consequences for legal education, affecting its quality. We advocate that the university, as well as legal education, has to be committed to human rights. We examined the University of Coimbra and its Faculty of Law and verified that this institution has strongly influenced the course of Brazilian higher education, especially of legal education. However smaller its influence nowadays, it is still possible to attest, even after 190 years from the foundation of the two first Law courses in Brazil, that the curricula is extremely similar and there are correspondences between the teaching methodologies. After contextualizing the Brazilian legal education with data, we made approximations and differentiations with the current system in the Faculty of Law of Coimbra. The issue of the expansion of law courses, which have the largest number of students in higher education, is debated in this study. Arguing against the generalized opinion that legal education is in a crisis, it is believed that the legal education system has always been deficient since it has never approached the social reality. Even though it has made some advances in the last decades, in spite of the massification and poor quality, these are insufficient and distant from the needs imposed by a complex society. The study proposes a discussion on the 'oabetização' of legal education, the precariousness of teacher education in the law field and the belief that legislative changes will bring solutions such as the modification of the regulatory framework of legal education. However, it is argued that legal education will not be improved by changing the guidelines of law courses since what is really necessary is a change in culture. One of the main changes is the lack of human rights culture, which has little space within law courses. After the discussion problems in legal education, we move on to the most proactive part of the thesis where alternatives are proposed. From the perspective of a critical legal education, it is advocated the postulates of the Córdoba Reform should be incorporated and a vision of integration for Latin America and a decolonizing stance should be adopted. The study also supports the need of continuing education in legal education, in a reverse manner, action research, interdisciplinarity, professional education of teachers and the urge to 'coraçonar' education in this field. In order to demonstrate that changes are possible, the study presents examples of good practices in legal education. To make these changes feasible in legal education, four paradigm shifts are imperative: that human rights should be its core, the incorporation of Paulo Freire's postulates into legal education; commitment to social transformation; and the practice of the ecology of knowledge. As a conclusion, we propose a conception of ecology of law and justices in legal education, which would represent a change in culture, allowing a more horizontal, inclusive, democratic, intercultural education, based on human rights and, above all, supporting the education of reflexive and critical jurists, committed to social transformation and the promotion of justice.

KEY WORDS: Higher Education. Legal Education. Human Rights. Ecology of Knowledge. Ecology of Law and Justices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tribuna de vigilância	60
Figura 2: Época de Recurso – História do Direito	82
Figura 3: Resultados do Inquérito da FDUC – 2016/2	90
Figura 4: Resultados do Inquérito da FDUC – 2017/1	91
Figura 5: Propina UC	98
Figura 6: Protestos contra as propinas na UC	98
Figura 7: Entrada da FDUC	99
Figura 8: Pátio da FDUC	99
Figura 9: Sala de aula da FDUC	100
Figura 10: Sala dos Capelos	100
Figura 11: Corredores da FDUC	100
Figura 12: Auditório da FDUC	100
Figura 13: Capela de São Miguel	100
Figura 14: Exposição de obras raras	100
Figura 15: Biblioteca Joanina	101
Figura 16: Interior da Biblioteca Joanina	101
Figura 17: Evolução dos cursos em matrículas entre 2000 e 2016	106
Figura 18: Evolução da alunos de direito por tipo de instituição entre 2000 e 2016	108
Figura 19: Evolução do número de cursos jurídicos entre 2000 e 2016	108
Figura 20: Selo OAB Recomenda	146
Figura 21: Seminário CES	250
Figura 22: Divulgação seminário CES	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas obrigatórias do curso de Direito da UC	86
Quadro 2: Disciplinas optativas do curso de Direito da UC	88
Quadro 3: Comparação entre os currículos de Coimbra, USP, UFPE e UFRGS	112
Quadro 4: Frases para a Análise do Discurso	125
Quadro 5: Tipos de Ensino Jurídico	185
Quadro 6: Línguas estrangeiras aceitas na seleção das Pós-Graduações em Direito	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Opinião dos estudantes da UC sobre a qualidade pedagógica (%)	93
Tabela 2: Aspectos a que deve ser atribuída maior importância FDUC x UC (%)	94
Tabela 3: Opinião sobre o Corpo Docente FDUC x UC (%)	95
Tabela 4: Comparativo de cursos de graduação a distância no Brasil	107
Tabela 5: Inscritos e aprovados nos exames unificados da OAB	137
Tabela 6: Faculdades com melhor desempenho no exame da OAB 2017-III	139
Tabela 7: Quantidade de faculdades que receberam o Selo OAB Recomenda	143
Tabela 8: Faculdades por Estados recomendada pela OAB em 2016	144
Tabela 9: Disciplina de Direitos Humanos em cursos de graduação em Direito	174

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito
BRIC's – Grupo de países composto por: Brasil, Rússia, Índia e China
CC-PARES - Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
CES - Câmara de Educação Superior
CES Coimbra – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito
EAD – Ensino a Distância
ECTS - *European Credit Transfer System*
EDB – Escola de Direito de Brasília
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENC - Exame Nacional de Curso
FD – Formação Discursiva
FDUC – Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IELSA – Instituto de Educação Superior Latinoamericano
IES – Instituição de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPP – Licenciatura em Administração Público-Privada
LD – Licenciatura em Direito
MAP – Mestrado e Administração Pública
MAPE – Mestrado em Administração Pública empresarial
MBA - *Master of Business Administration*
MD – Mestrado em Direito
MDECJF – Mestrado em Direito: Especialidade em Ciências Jurídico-Forenses
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OEA – Organização do Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PPGDir – Programa de Pós-Graduação em Direito
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
STJ – Superior Tribunal de Justiça
STF – Supremo Tribunal Federal
UC – Universidade de Coimbra
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal do Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UPE – Universidade de Pernambuco
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	21
3 O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	24
3.1 POR QUE ASSOCIAR O ENSINO JURÍDICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR?	33
4 O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	37
4.1 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	40
4.2 O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS	44
4.3 PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A (NÃO)QUALIDADE DA PESQUISA	48
4.4 O PAPEL FUNDAMENTAL DA AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE	50
4.5 A UNIVERSIDADE COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	53
5 A UNIVERSIDADE DE COIMBRA COMO A RAIZ DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	56
5.1 HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA	56
5.2 A INFLUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA SOBRE O BRASIL	63
5.3 A NOVA FACULDADE DE DIREITO A PARTIR DE 1836 E A SUA EVOLUÇÃO ATÉ O SÉCULO XXI	66
6 O CURSO DE LICENCIATURA EM DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA	79
7 COMPARAÇÕES ENTRE O ENSINO JURÍDICO DA FDUC E A REALIDADE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	102
7.1 O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	102
7.2 APROXIMAÇÕES E DIFERENCIAÇÕES ENTRE A FDUC E O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	109
8 O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO EM COLAPSO (?)	116
8.1 CURSOS JURÍDICOS: DA ELITIZAÇÃO À POPULARIZAÇÃO	116
8.2 O ENSINO JURÍDICO ESTÁ EM CRISE?	119
8.3 A ‘OABETIZAÇÃO’ DO ENSINO JURÍDICO	133

8.4 A FALTA DE FORMAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE ..	149
8.5 A REGULAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E A CRENÇA NAS MUDANÇAS POR ALTERAÇÕES LEGISLATIVAS	151
8.6 A (NÃO) CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO	173
8.7 A INOBSERVÂNCIA DA RESOLUÇÃO N.º 1/2012 DO CNE	178
9 REPENSANDO O ENSINO JURÍDICO	182
9.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NA EUROPA	182
9.2 OS TIPOS DE ENSINOS JURÍDICOS	184
9.3 A ATUAL E NECESSÁRIA REFORMA DE CÓRDOBA	189
9.4 O ENSINO JURÍDICO COM OS PÉS E O OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA: EM BUSCA DA REAL INTEGRAÇÃO	195
9.5 A NECESSÁRIA EXTENSÃO AO CONTRÁRIO NO ENSINO JURÍDICO	206
9.6 PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO JURÍDICO	211
9.7 CORAÇONANDO O ENSINO JURÍDICO	212
9.8 A NECESSÁRIA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO	214
9.9 PROFESSORES PROFISSIONAIS, CIENTES DA SUA FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA E PRATICANDO NOVAS METODOLOGIAS	218
9.10 EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO JURÍDICO	222
10 NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	229
10.1 A CENTRALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO	229
10.2 A NECESSÁRIA INCORPORAÇÃO DOS POSTULADOS DE PAULO FREIRE AO ENSINO JURÍDICO	236
10.3 O ENSINO JURÍDICO COMPROMETIDO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	240
10.4 A ECOLOGIA DOS SABERES JURÍDICOS COMO FORMA DE PRÁTICA DO ENSINO JURÍDICO	242
11 ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS: UMA NOVA PROPOSTA PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	248
11.1 O PENSAMENTO JURÍDICO ABISSAL	251
11.2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A SOCIOLOGIA JURÍDICA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS	253
11.3 DESCOLONIZANDO O DIREITO: DO PLURALISMO JURÍDICO À ECOLOGIA DE JUSTIÇAS	261

11.4 AMPLIANDO OS HORIZONTES POR UM ENSINO JURÍDICO PLURAL E INCLUSIVO: A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS	266
12 CONCLUSÕES	276
REFERÊNCIAS	280

1 INTRODUÇÃO

A temática da educação superior atrai muitos cientistas e gera intensos debates. De igual forma, o ensino jurídico é correntemente criticado pelos juristas, geralmente, falando-se em crise. Ocorre que estes dois assuntos, educação superior e ensino jurídico, não costumam ser analisados em conjunto, ou seja, não são usualmente abordados a partir da mesma perspectiva, como se fossem individualizados, justamente o que se quis evitar no presente trabalho, que se propõe a pesquisar o ensino jurídico, porém, dentro do contexto da educação superior e sobre a ótica de que o ensino jurídico não pode resolver os seus problemas de forma isolada.

Entretanto, qual seria a relevância do ensino jurídico para o país? Seriam necessárias mudanças no ensino jurídico? Se sim, mudanças em que sentido? De fato, estaria em crise o ensino jurídico? Se sim, como usualmente afirmado, então poderíamos concluir que no passado era melhor? E a educação superior, evoluiu ou vive verdadeiro retrocesso? Cumpre à educação superior, e mesmo a universidade, a sua função no Brasil? Aliás, qual seria a sua função na contemporaneidade? Portanto, educação superior e ensino jurídico para quem e para quê?

São todas questões difíceis e complexas e, por isso, desafiadoras, ensejando o presente estudo, o qual possui como problema central a inadequação do ensino jurídico para compreender, exercer e modificar o Direito a fim de propiciar a transformação social num país marcado por desigualdades. No contexto da educação superior, quais seriam as possibilidades de mudanças para este ensino jurídico?

Esses questionamentos não são inéditos e poderiam ser resumidos em duas perguntas já realizadas por consagrados pensadores. A primeira feita por Darcy Ribeiro (1986): universidade para quê? A segunda feita por Roberto Lyra Filho (1984): por que estudar direito, hoje? Assim, a busca dessas respostas perpassará todo o trabalho, o qual pretende ter novas soluções para os antigos problemas, sob pena de se perpetuarem os problemas hoje existentes no ensino jurídico.

Muitos são os juristas e educadores que se debruçam sobre o tema do ensino jurídico, apontando problemas diversos e razões ainda mais variadas para estes problemas. Geralmente, estes estudos partem da premissa que o ensino jurídico é deficitário e, então, são propostas mudanças pontuais ou no currículo (questão do conhecimento), ou na pedagogia (questão do ensino-aprendizagem) ou mesmo na avaliação (aferição do desempenho).

Entretanto, as causas que levam à conclusão quase unânime da inadequação do ensino jurídico não costumam ser bem exploradas e, por isso, são apresentados diagnósticos muito diferentes, os quais, dificilmente, solucionarão os próprios problemas levantados, tanto é que, apesar das mudanças realizadas nos mais de 190 anos de existência dos cursos jurídicos no Brasil, as mesmas ainda não foram suficientes para atender as necessidades da sociedade, sendo que, atualmente, as deficiências do ensino jurídico ainda são alarmantes, ensino este que está brutalmente desconectado dos anseios sociais e, inclusive, pode funcionar como meio de manutenção das desigualdades sociais, ou seja, perpetuação de uma ordem injusta.

Logo, explorar com profundidade as origens do ensino jurídico, seu desenvolvimento, sua relação com o sistema atual de educação superior, bem como seus problemas é essencial para a proposição de novos paradigmas para o ensino jurídico. A mera consciência da atual inadequação do ensino jurídico não é capaz de promover mudanças substanciais. É vital ter clareza das razões que levaram à criação dos cursos jurídicos no Brasil, como eles se desenvolveram até o estágio atual em que se encontram e quais devem ser as funções primordiais do ensino jurídico, pois isso não é claro na doutrina. Sem a consciência da razão de ser do ensino jurídico e sua função social, não se chegará ao ensino desejado de qualidade e capaz de promover efetivas e profundas mudanças.

Portanto, explorar a temática do ensino jurídico com um olhar crítico e capaz de ensejar mudanças é fundamental para a transformação da cultura jurídica no Brasil, sendo que, deste debate, devem participar instituições de ensino, docentes, discentes, educadores e todos os juristas comprometidos com efetivas e verdadeiras mudanças sociais. Mudar o ensino jurídico é trabalhar para mudar a sociedade.

Destaca-se, desde já, que nesse trabalho é utilizada a expressão ensino jurídico ao invés de educação jurídica. Sabe-se que ensino e educação não são sinônimos. Educação é um conceito muito mais amplo do que o de ensino. A educação é um processo contínuo, que ocorre em todo lugar e que envolve diversos valores. O ensino, tradicionalmente, está ligado à ideia de escola. Como o foco desta pesquisa está relacionado ao ensino praticado no curso de graduação em Direito, o qual tem condições (pré-requisitos), lugar (a faculdade) e tempo (duração do curso) para ocorrer, optou-se por esse recorte justamente porque a terminologia educação jurídica teria um alcance maior ao que se busca na presente pesquisa.

Entretanto, não se está aqui adotado uma posição crítica à utilização da terminologia educação jurídica, pelo contrário, até porque, atualmente, começa a ocorrer um deslocamento

das discussões do ensino jurídico para a educação jurídica¹. Pelo contrário, optou-se pela expressão ensino porque este pressupõe a educação. Logo, utiliza-se o termo ensino jurídico como forma de desenvolvimento do processo da educação jurídica. Nos cursos jurídicos, através do ensino jurídico, busca-se a educação jurídica, a qual não precisa ocorrer de forma exclusiva na faculdade de direito.² Destaca-se que, nessa tese, é adotada a posição de que não existe ensino sem aprendizagem, bem como que o ensino jurídico não parte de uma mera instrução jurídica. Trata-se de processo de ensino e aprendizagem, portanto dialógico, sendo que o ensino defendido envolve a pesquisa, a extensão e atividades práticas com foco em resolução de problemas reais. Enfim, aborda-se na pesquisa todas as práticas e concepções consideradas relevantes para melhorar o ensino jurídico para que se tenha juristas com uma melhor educação.

Pretende-se, com a presente pesquisa, contribuir para que sejam trilhados novos rumos para o ensino jurídico brasileiro. As mudanças aqui propostas não se limitam a uma alteração isolada no currículo, a uma diferente metodologia de ensino-aprendizagem ou apenas a um tipo alternativo de avaliação, mas sim a uma concepção global diferenciada para o ensino jurídico, a qual represente uma mudança de concepção, trazendo efetivamente novos paradigmas, já que os atuais se mostram inadequados.

No que tange à escolha do tema e a sua justificativa, para compreendê-la, antes, impõe-se conhecer o autor. Isso porque a presente pesquisa surgiu da inconformidade com o atual ensino jurídico, a qual vem desde o tempo do curso de graduação³, por entender que os

¹ Um grande exemplo disso pode ser observado pela mudança de postura da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pois a sua tradicional Comissão Nacional de Ensino Jurídico alterou a sua denominação para Comissão Nacional de Educação Jurídica, como pode ser verificado no seu *site* oficial. Disponível em <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/comissoes>. Acesso em: 22 jun. 2018. A mudança foi impulsionada pela Carta de Natal, a qual traz as conclusões do I Seminário Nacional de Educação Jurídica realizado na cidade de Natal (RN) entre 23 a 25 de setembro de 2009. Essa carta traz a sugestão de mudança da seguinte forma “1. Após tratarmos de ensino jurídico por muitos anos, entendemos ser chegada a hora de abordar e implementar a educação jurídica. 2. Nesse sentido, sugerimos a mudança da nomenclatura atual da Comissão para Comissão Nacional de Educação Jurídica. 3. Assim, objetiva-se a formação total do educando, mudando a velha concepção do chamado ‘ensino bancário’ para uma educação integral e holística do cidadão, chegando-se a um bacharel mais humanista e apto a transformar para melhor o mundo em que vivemos.”. A carta está disponível em <https://oab-ma.jusbrasil.com.br/noticias/1927084/carta-de-natal>. Acesso em: 22 jun. 2018.

² A educação jurídica pode ocorrer, por exemplo, nas escolas, em diversos cursos de formação (magistrados, promotores, funcionários do Poder Judiciário) e mesmo em ambientes diversos dos tradicionais locais de educação formal (inclusive fora do sistema oficial de ensino).

³ O autor se graduou na Faculdade de Direito da UFRGS, seguido por dois cursos de especialização *lato sensu* também na UFRGS e um curso de Mestrado em Direito na PUCRS. Em que pese todos estes cursos serem nacionalmente destacados e muito bem avaliados com excelentes professores e boa estrutura, tanto pelos órgãos oficiais como pela comunidade acadêmica, mesmo estes cursos ainda parecem estar muito distantes de um modelo de ensino jurídico ideal apesar de se reconhecer as suas importantes contribuições para a comunidade.

cursos jurídicos não cumprem com a sua importante função social, sendo que efetivas propostas de mudanças nesse cenário ainda são muito tímidas.

Além disso, mais que um pesquisador, o autor também é um docente de graduação, já que professor em Faculdade de Direito de centro universitário de Porto Alegre, além de também lecionar em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Ademais, o autor também possui atuação junto à Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Rio Grande do Sul (OAB/RS), onde também coordena um o grupo de estudos, além de participar da Comissão de Ensino Jurídico da entidade.

Afora suas atividades ligadas à docência e pesquisa, o autor também atua como advogado, vivenciando a rotina dos tribunais em todas as instâncias, acompanhando os principais debates do meio jurídico e sendo testemunha real de um sistema marcado pelo traço da desigualdade.

Portanto, a escolha pelo tema é resultado da inquietação, inconformidade e indignação com o atual estágio em que se encontra o Direito e as profundas injustiças que assolam o país, pois, nitidamente, os cursos jurídicos não formam juristas aptos a interferirem de forma positiva na sociedade, pelo menos não da forma que a sociedade espera, pois há no Brasil um senso de injustiça espalhado em todos os segmentos sociais.

O autor estuda o Direito, trabalha com o Direito e ensina o Direito, ou seja, vive do Direito. Pesquisar o Direito e tentar melhorá-lo é, portanto, mais que uma pretensão, mas sim uma verdadeira opção de vida. E aqui o foco é refletir sobre o ensino jurídico, pois acredita-se que é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e harmônica através da melhoria do ensino jurídico, o que humildemente se tenta fazer.

Para a realização da pesquisa, optou-se por uma proposta interdisciplinar, ou seja, escolheu-se justamente um Doutorado fora da área do Direito, no caso o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A concepção inicial foi que uma visão externa, de fora da Faculdade de Direito, seria a mais apropriada para bem avaliar os cursos jurídicos. Além disso, imaginou-se de extrema relevância o contato com o referencial teórico de outras áreas do saber, sendo que o melhor ambiente para ventilar essas novas possibilidades, interações, simbioses e visões é justamente na Faculdade de Educação, onde a temática educação é uma constante.

A justificativa para pesquisar e debater sobre o ensino jurídico advém da constatação que os cursos jurídicos têm atuado ao longo da história como instrumento de manutenção de uma ordem social injusta. Destaca-se que, atualmente, com o aprofundamento do processo de

mercantilização da educação superior e, conseqüentemente, dos cursos jurídicos, essa situação tem se agravado. Demanda-se, por isso, que os juristas, principalmente os ligados à educação, combatam de forma enfática a lógica mercadológica nefasta ao processo educativo.

Dada o teor do estudo, e sua justificativa, o referencial teórico foi cuidadosamente escolhido. Será analisado nos capítulos que serão apresentados. Entretanto, dois referenciais merecem destaque dada a sua centralidade na presente pesquisa.

O primeiro deles é Boaventura de Sousa Santos, principalmente, na “Crítica da razão indolente”, quando Boaventura (2007, p. 255) expõe que os “horizontes são humanos: da regulação à emancipação”, trazendo ideia de que precisamos de uma mudança, de uma transição, pois os postulados da modernidade não mais se sustentam na sociedade atual, que evoluiu e mudou muito rapidamente, enquanto o ensino jurídico e o próprio Direito não acompanharam estas transformações. O ensino jurídico precisa acompanhar as mudanças sociais, com as quais precisa estar conectado. Além disso, a concepção trazida por Boaventura de ecologia dos saberes, apresentada na “Gramática do Tempo” (2010, p. 137) é defendida como essencial para o ensino jurídico, que se caracteriza, atualmente, justamente por silenciar os demais conhecimentos que não o jurídico (oficial - estatal) na tentativa de resolução dos seus problemas.

Outra obra que é central na tese é a de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” (2011), pois os postulados defendidos nesse livro ainda são poucos aplicados pelos docentes das faculdades de direito, defendendo-se que a falta de formação pedagógica dos professores e a não observância aos princípios sustentados por Paulo Freire representam um grande problema na esfera do ensino jurídico.

Na área específica do Direito, foram utilizados vários autores que vinculam o ensino jurídico à necessidade de transformação social. Nesse sentido, por exemplo, destaca-se a importante obra de Antônio Alberto Machado, cujo título é “Ensino jurídico e mudança social” (2012), pois também sustenta de forma enfática uma das ideias centrais da presente tese: o ensino jurídico tem que estar, necessariamente, focado na transformação social, jamais para a manutenção da ordem social injusta hoje existente.

Já no que tange aos objetivos da pesquisa, parte-se do pressuposto que o ensino jurídico atual é inadequado, devendo modificar-se através da mudança de paradigmas que o orientam. Defende-se que o ensino jurídico no Brasil, em geral, sustenta-se em: 1º) educação bancária; 2º) manutenção da ordem social, mesmo que injusta; 3º) professores despreparados (sem formação pedagógica); 4º) ensino colonizado; 5º) ensino e avaliação baseados na

memorização; 6º) pesquisa (ou falta dela, não pesquisa) baseada na reprodução; 7º) ensino distanciado dos problemas sociais; 8º) ensino e cultura jurídica ainda centralizados na propriedade (foco no direito civil e penal); 9º) falta de interdisciplinaridade e diálogo com outras ciências; 10º) ensino essencialmente positivista. Tais características são próprias de um paradigma de ensino e pesquisa conservador, de um paradigma jurídico-dogmático.

Para uma mudança na cultura jurídica é necessária a adoção dos novos paradigmas, que venham a considerar e incluir as seguintes práticas: 1º) educação emancipatória; 2º) educação para a transformação social; 3º) docentes profissionais; 4º) ensino descolonizado; 5º) ensino e avaliação baseados na capacidade crítica e criativa; 6º) pesquisa autêntica; 7º) ensino conectado com os anseios sociais; 8) ensino e cultura jurídica voltados para valores humanistas; 9º) interdisciplinaridade, diálogo, ecologia dos saberes e interculturalidade; e 10º) direitos humanos como eixo central do ensino jurídico e formação cidadã e democrática.

Por uma questão histórica, os paradigmas que orientam o ensino e a pesquisa em nossas instituições de educação superior ainda estão ligados ao sistema português professado na Universidade de Coimbra. Não faz sentido manter-se tal perspectiva no século XXI dada as diferenças atuais entre os dois países, demandando que os cursos jurídicos brasileiros criem uma identidade própria, rompendo os laços com a sua herança histórica, promovendo, assim, verdadeira independência e descolonização.

Destaca-se, ainda, que se defenderá vigorosamente ao longo deste trabalho, sustentando em vários referenciais, que o ensino jurídico, assim como a educação de uma forma geral, tem que ter como eixo central os direitos humanos, o que hoje ainda não ocorre.

Portanto, a tese propõe profundas mudanças no ensino jurídico. Adota-se a perspectiva que tais mudanças possam já estar em curso. Entretanto, assume-se também que as mudanças propostas possam não encontrar respaldo entre os docentes e discentes, apesar da necessidade de mudança de cultura no ensino jurídico, justamente o que ora se propõe nessa tese.

2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se iniciou com a revisão bibliográfica, revisitando os principais autores sobre o tema do ensino jurídico para verificar as principais linhas de pensamento existentes, levantar hipóteses e, ao final, testar as hipóteses levantadas, apresentando as conclusões. Logo, o método inicialmente previsto era exclusivamente o método hipotético-dedutivo que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 88) é o método pelo qual “se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual forma hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

Entretanto, demonstrou-se insuficiente essa escolha para buscar as respostas às hipóteses apresentadas, sendo necessário mais do que uma abordagem exclusivamente analítica da doutrina já existente sobre o tema. Assim, ao longo da pesquisa foram coletados dados qualitativos e quantitativos a fim de testar as hipóteses levantadas.

Diante disso, a metodologia inclui métodos mistos, que, segundo John W. Creswell possui as seguintes características (2010, p. 27):

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior o que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

Ainda segundo Creswell (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”, enquanto a pesquisa quantitativa traz a ideia de “meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”.

Parte-se da delimitação do problema e, a partir de então, a busca de resposta para o objeto pesquisado, conjugando-se as abordagens quantitativas e qualitativas conforme as necessidades e avanços da pesquisa. Reforça essa concepção Laville e Dionne (1999, p. 43):

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da

abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Ao longo do trabalho foram coletados dados sobre a educação superior, assim como dados do ensino jurídico no Brasil. Estes dados quantitativos permitiram mapear a situação atual do ensino jurídico em números. Além disso, com a realização de doutorado sanduíche⁴, foi possível estudar o curso de Direito da Universidade de Coimbra, tendo em vista esta instituição foi marcante (servindo de inspiração) para a criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Além da pesquisa *in locu* em Portugal, também se realizou uma pesquisa nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros de graduação que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa delimitação se deu pelo fato da minoria dos cursos ter programas de mestrado e doutorado, sendo estes, geralmente, os cursos mais destacados graças à produção e publicação de suas pesquisas. A intenção foi comprovar que os cursos jurídicos brasileiros possuem um currículo muito padronizado, com identidade entre disciplinas, ainda que não haja obrigação legal que imponha essa padronização. Estudaram-se algumas dentre as causas dessa padronização e seus efeitos, considerando que o Brasil é um país com dimensões continentais, mas que possui realidades locais muito diferentes.

Inicialmente, estavam previstas a distribuição de fichários com alunos da graduação da Faculdade de Direito da UFRGS, ocorrendo o mesmo com os alunos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (após a aprovação do pedido de Doutorado Sanduíche). Entretanto, como os dados revelariam apenas a opinião de alunos de um curso no Brasil, que sequer representa 0,1% dos estudantes de Direito no país, além do fato da opinião dos alunos de Coimbra pouco refletir sobre o ensino jurídico no Brasil, o máximo que poderia se fazer era comparar a opinião dos alunos de cada curso. Assim, após consultar tanto o orientador em Coimbra, Boaventura de Sousa Santos, como a orientadora no Brasil, Denise Leite, optou-se por não focar nestes fichários e focar na questão macro do ensino jurídico brasileiro.

Também se utilizou a metodologia da análise do discurso no capítulo sobre a crise do ensino jurídico para verificar em que circunstâncias se dá o discurso quase consensual de crise, repetida à exaustão, mas sem ter as suas raízes, causas e consequências analisadas.

⁴ Entre abril e julho de 2017, realizou-se, mediante a concessão de bolsa de estudos pela CAPES, período de Doutorado Sanduíche junto ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob a orientação do professor Dr. Boaventura de Sousa Santos.

Além disso, foram acessadas diferentes fontes⁵ para levantar dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, para responder ao problema proposto quanto à inadequação do atual ensino jurídico e as possibilidades de mudanças. Os resultados agora serão apresentados.

⁵ Foram consultados dados da OAB, MEC e INEP, além de informações do sistema “InforEstudante” da Universidade de Coimbra. Também foram analisados currículos de cursos jurídicos, assim como os projetos pedagógicos. Além disso, analisou-se as diretrizes curriculares dos cursos de Direito, inclusive, projetos de mudanças das referidas diretrizes.

3 O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Tratar do surgimento e o desenvolvimento das faculdades de direito no Brasil não pode ser encarado apenas como uma função acadêmica, mas uma obrigação do pesquisador interessado em compreender as origens para almejar a elaboração de propostas futuras. Ademais, como refere Antonio Carlos Wolkmer (2015, p. 19) “a revisão da literatura sobre o desenvolvimento da História do Direito no Brasil no que se refere às suas fontes e à sua produção tem sido discreta e pouco satisfatória”. Assim, falar da história dos cursos jurídicos, sem romantismos, adotando uma suspeita constante, é uma imposição para que se faça uma correta interpretação do estado do atual ensino jurídico no país.

Aliás, a história é fundamental para o direito e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão do ensino jurídico. Conforme refere Daniel Torres de Cerqueira (2010, p. 60) “o próprio estudo da ciência do direito seria inviável sem o aporte epistemológico da história”. Sobre a relação entre direito e história, ainda complementa o referido autor da seguinte forma:

[...] o Direito é, antes de tudo, um fenômeno sociopolítico historicamente localizado, consequência de uma estrutura social, não somente calcada no modo de produção, mas igualmente nas ideologias existentes, nos discursos hegemônicos, nas manifestações de poder e nos conflitos entre os diversos autores sociais da dada comunidade. Ou seja, somente podemos compreender o Direito, seus valores e princípios, se atentarmos para a sociedade e a época que o criaram. Mesmo as mais técnicas das normas seria melhor compreendida se atentarmos para a variável histórica.

Os cursos jurídicos no Brasil surgiram apenas após a independência do país, porém, a ideia de criação de estabelecimentos de ensino superior já existia. Inicialmente, os holandeses, ainda em 1654 (quando foram expulsos do Brasil) já planejavam criar uma Universidade em terra brasileira. Alguns anos depois, em 1662, o Rei Afonso VI de Portugal, teria elevado o Colégio da Bahia para a primeira Universidade do Brasil, mas a ideia esbarrou na intervenção da Universidade Coimbra que impediu o progresso da proposta. Outras tentativas apareceram um século depois, a partir de 1789, como a dos “conspiradores de Vila Rica”, que nesse ano planejaram a criação de uma universidade, após, em 1820, Venâncio Bernardino de Uchoa solicitou a D. João VI a fundação de uma universidade em Pernambuco, assim como fez Francisco Moniz Tavares em 1821, mas todas as propostas foram rechaçadas pelas Cortes

portuguesas, que temiam a educação dos colonos e como consequência a perda do Brasil (TAKOI, 2011, p. 278).

A independência do Brasil exigiu que se pensasse em políticas a fim de suprir as necessidades do país que, agora, haveria de se desenvolver por conta própria, já que cortados os laços com Portugal. Segundo Amadeu de Almeida Weinmann (2010, p. 14), o Imperador brasileiro, em três de maio de 1823, ao falar para a Assembleia Constituinte, chamara a atenção dos deputados sobre a necessidade de formular leis próprias, sendo que foi na sessão de 14 de junho do mesmo ano que o Visconde de São Leopoldo, deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, apresentou um projeto que visava criar a primeira “Universidade Brasileira”. Entretanto, o projeto jamais se transformou em lei.

Foi a constituição de 1824, a primeira do Brasil, que criou as bases necessárias para o surgimento dos cursos jurídicos, ainda que, segundo Marisa Alves Vilarino (2010, p. 231) a “Constituição de 1824, ao lado dos problemas existentes na formação do Estado, não deu a devida atenção à educação”. No mesmo sentido, refere Leosino Bizinoto Macedo (2004, p. 209) que a constituição de 1824 era inadequada à realidade brasileira, pois estava voltada para a regulação de um núcleo social inexistente até então, “razão pela qual a constituição ficou pairando no ar, como um balão, sem conexão com a terra”.

O art. 179, inciso XXXIII⁶ da constituição de 1824 é o dispositivo que fazia referência à criação dos colégios e universidades no Brasil. Portanto, a norma sequer se referia aos cursos jurídicos em si.

A constituição de 1824 trouxe essa previsão dada a necessidade do novo Estado, em razão da independência, de preencher os cargos burocráticos, já que não mais poderia contar com o envio de profissionais de Portugal. Só que a criação dos cursos jurídicos não se deu de forma imediata, tanto é que em 9 de janeiro de 1825 o Imperador baixou um decreto que criava provisoriamente os cursos jurídicos na Corte. O referido decreto trazia todas as justificativas e previsões para a instalação do curso (o projeto de regulamento do curso jurídico), previsto inicialmente para o Rio de Janeiro. Porém, de fato, o curso jurídico jamais

⁶ Constituição de 1824 - Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. Importante referir que apenas à instrução primária foi prevista como gratuita, concluindo-se que as universidades poderiam exigir a cobrança de valores pelos serviços educacionais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 27 mai. 2016.

foi instalado e nunca operou na Corte, o que só veio a ocorrer dois anos depois (GODOY, 2015, p. 211).

Os cursos acabaram sendo criados apenas em 1827 pela Lei de 11 de agosto de 1827, a qual tinha a seguinte redação⁷:

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes.

As disciplinas, chamadas de cadeiras, do curso de direito no Brasil foram determinadas pela própria legislação⁸, o que deixa claro a falta de autonomia dos incipientes cursos jurídicos. Ademais, as ligações com a Faculdade de Coimbra eram nítidas, pois essa lei tinha muita semelhança com a prática portuguesa, tanto é que várias são as menções à referida faculdade no projeto de regulamento ou estatuto dos cursos jurídicos, chegando-se a definir que o “os Professores do Curso Juridico serão contemplados com todas as honras e prerogativas de que gosam os da Universidade de Coimbra, segundo as leis existentes”.⁹

Apesar da nítida influência da Universidade de Coimbra, mais especificamente o seu curso de Direito, sobre os novos cursos brasileiros, não se pode afirmar que no Brasil ocorreu uma mera reprodução do curso existente em Portugal. Isso porque, buscou-se no Brasil avançar em relação ao modelo de Coimbra, como refere Marcelo Dalmás Torelly (2007, p. 100):

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 28 mai. 2016.

⁸ Cadeiras do Primeiro Ano: Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia. Cadeiras do Segundo Ano: Continuação das matérias do primeiro ano, acrescidas de Direito Público Eclesiástico. Cadeiras do Terceiro Ano: Direito Civil Pátrio, Direito Prático Criminal e Teoria do Processo Criminal. Cadeiras do Quarto Ano: Direito Civil Pátrio, Direito Mercantil e Marítimo. Cadeiras do Quinto Ano: Economia política e Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 28 mai. 2016.

⁹ Art. 1º do Capitulo XVIII (Da hierarquia dos Professores) constante no *Projeto de regulamento ou estatuto para o Curso Juridico pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da cachoeira*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 28 mai. 2016.

Do ponto de vista da modernidade, lendo-se modernidade enquanto progresso, os cursos brasileiros promovem salto qualitativo em relação a seu modelo de inspiração, o curso coimbrão, baseando sua organização na moderna idéia do Direito enquanto ciência, e afirmando, mesmo que de forma ainda titubeante, dado o ideário da época, de cogência do Direito Natural, a soberania estatal para a produção legislativa que caracteriza as modernas burocracias estatais.

Portanto, os cursos jurídicos nasceram, basicamente, logo após a independência do Brasil, decorrendo, resumidamente, de disposição contida na constituição de 1824, seguida por um decreto de 1825 (que trouxe o regulamento dos cursos jurídicos e depois foi incorporada pela lei que criou de fato os cursos jurídicos) e consolidada pela Lei de 11 de agosto de 1827, aliás, data que ficou tradicionalmente conhecida como o dia do advogado (o famoso dia do *pindura*), celebrada até os dias atuais.

É fundamental destacar que os cursos jurídicos no Império não eram livres, ou seja, existiam para o Império e eram controlados pelo Império. Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira (2002, p. 19) apresentam as características dos cursos jurídicos criados em 1827:

No império o Ensino do Direito se caracterizou por: (a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados e mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e dos diretores, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; (b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidas no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; (c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; (d) ter sido local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; (e) por não terem acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.

Portanto, os cursos jurídicos no Brasil surgiram relacionados ao processo de independência do país, sendo que estes centros jurídicos foram criados para atender os interesses do Estado e não para responder aos anseios sociais por justiça. Logo, os cursos jurídicos foram formatados para preencher os quadros estatais, ou seja, provir a burocracia e não exatamente para atender à sociedade civil (FARIA, 1984, p. 158).

Destaca-se que os cursos começaram a funcionar, tanto em São Paulo como em Olinda, apenas em 1828 e com muitas dificuldades financeiras, inclusive no que se refere ao quadro de professores e instalações. Quanto às instalações materiais, ambos os cursos tiveram

que se abrigar às sombras de velhas instituições eclesiásticas. Sobre os professores, chegou a ocorrer o risco, inclusive, de fechamento dos cursos, tamanha era a dificuldade de nomear professores e conseguir que eles comparecessem conforme a frequência determinada, segundo refere Alberto Venâncio Filho (2011, p. 36).

Aliás, o referido autor destaca que os cursos jurídicos já nasceram no Brasil com a falta de qualidade. Essa conclusão se deu pela análise dos documentos oficiais que relatavam desleixo tanto dos alunos como dos seus professores nos anos iniciais do curso, o que ocorria tanto em São Paulo como em Olinda. Cita-se o próprio Alberto Venâncio Filho (2011, p. 49):

A má qualidade do ensino se revela logo nos primeiros anos, pois já em 5 de agosto de 1831, o Ministro do Império, José Lino Coutinho, baixava um aviso sobre a incúria e desleixo de alguns lentes do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de frequência dos seus discípulos e fazendo aprovações imerecidas. O aviso fazia referência ao procedimento desses lentes, aprovando indistinta e perniciosamente a todos que se apresentavam aos exames, everberando esses abusos escandalosos.

Com o surgimento dos cursos jurídicos e sua implementação, evidencia-se muito sobre as raízes do ensino jurídico, permitindo-se a compreensão de vários vícios já arraigados na atual prática jurídica. Sobre a herança deste ensino jurídico, assim se posiciona André Gonçalves Fernandes (2014, p. 41):

Esse ambiente pedagógico produziu, além da reprodução irrefletida da visão oficial do direito imperial, típico da atuação positivista no direito, outras práticas profundamente arraigadas no ambiente escolar jurídico: o bacharelismo, a linguagem empolada, a relação verticalizada entre professor e aluno, o método pedagógico autodidata, a carência de pesquisa científica, a academia como uma espécie de linha de produção fordista-taylorista de autoridades legais, a sala de aula como o local de produção, no corpo discente, da imagem especular do professor, a unilateralidade de verdade docente, o uso e abuso do argumento de autoridade e o desconhecimento de métodos pedagógicos de aprendizagem.

Após a criação dos cursos jurídicos, ocorreram duas reformas importantes ainda dentro do período imperial. A primeira delas foi a de 1854 (Decreto nº 1.386), quando os cursos passaram a chamar-se de Faculdades de Direito e foram introduzidas duas novas disciplinas (Direito Romano e Direito Administrativo), sendo que foi neste mesmo ano que o curso de Olinda foi transferido para Recife. Após, em 1879, ocorreu a chamada reforma do ensino livre, o que significou que além das faculdades oficiais poderiam ser criadas novas

faculdades, ou seja, as denominadas faculdades livres, desde que seguissem as regras oficiais (LOPES, 2014, p. 329).

Salienta-se que até 1870 aproximadamente, as faculdades de direito de São Paulo e, agora, Recife, sequer eram centros de debates, pois a vida cultural jurídica ocorria nos foros ou na Coroa, ou seja, não tinham protagonismo no mundo jurídico como era de se esperar (LOPES, 2014, p. 333).

Também é importante referir que, apesar dos cursos terem sido criados com os mesmos objetivos, seguiram trajetórias diferentes. A escola de Recife (antes em Olinda) operou como um verdadeiro centro intelectual, o que redundava em novos doutrinadores e teorias, enquanto a escola de São Paulo, em sentido inverso, atuava como centro genuinamente formador de políticos burocratas do Estado (MACIEL; AGUIAR, 2012, p. 272). Sobre as diferenças das escolas jurídicas, cita-se Antonio Carlos Wolkmer (2015, p 95):

De Recife partiam mais claramente os gritos de descontentamento (respaldados pela clara mudança do eixo político-econômico), enquanto São Paulo passava aos poucos de contestador a defensor e responsável por uma fala oficial. Guardadas as diferenças, o que se pode dizer, no entanto, é que para ambas as faculdades o 'Brasil tinha saída'. Por meio de uma mestiçagem modeladora e uniformizadora, apregoada por Recife. Por meio da ação missionária de um Estado liberal, como tanto desejavam os acadêmicos paulistanos.

Os novos cursos jurídicos, aos poucos, trouxeram mudanças, como, por exemplo, o rompimento com o dogma eclesiástico. Ainda que os cursos tenham sido criados para o provimento dos quadros do Estado, as opções profissionais que surgiram dos cursos jurídicos, como letras, magistério, jornalismo e, principalmente, política, demonstram a importância deste novo momento na história do Brasil, já que novas possibilidades foram criadas no Brasil Imperial (HOLANDA, 2007, p. XXXI).

Entretanto, estas duas faculdades criadas ainda em 1827 não supriam de forma adequada a formação de profissionais brasileiros, sendo que a pressão da sociedade civil, que começava a se organizar, sobre o Estado induziram a reformas educacionais no ensino jurídico, deixando estes dois cursos de terem o monopólio a partir de 1891, quando foi criada a Faculdade de Direito da Bahia (SOARES; MASSINE, 2010, p. 59).

Aliás, a criação dessa faculdade, assim como as das demais¹⁰, somente foi possível pela inovação trazida pela República, que permitiu a criação de faculdades livres por todo o país, como refere Horácio Wanderlei Rodrigues (RODRIGUES, 2005, p. 26):

Inovação importante trazida pela República foi a possibilidade da criação das faculdades livres, instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais, inclusive o direito de conferir o grau acadêmico após o cumprimento, pelo aluno e pela instituição, das exigências contidas nos estatutos (provas e aprovações). Isso elevou razoavelmente o número de cursos, gerando, dessa forma, maiores possibilidades de acesso da classe média à educação superior. Elas surgiram em vários pontos do país, encerrando o dualismo exercido por São Paulo e Recife e dando início ao pluralismo de cursos de Direito no país.

Logo, no início do século XX o ensino jurídico no Brasil começava a se descentralizar, enfraquecendo-se, assim, o exclusivismo das duas tradicionais escolas de Recife e São Paulo. O processo de descentralização da república fez surgir até 1900 mais quatro escolas de direito e, até 1930, outras seis surgiram considerando as que estão em funcionamento até hoje, pois existiram outras numerosas faculdades de direito que apareceram e desapareceram em seguida em decorrência das facilidades trazidas pela Reforma Rivadávia Correa de 1911¹¹ (VENANCIO FILHO, 2011, p. 201).

Entretanto, na República Velha continuou existindo a desvinculação entre os cursos jurídicos e a realidade social, sendo que relevante mudança ocorreu apenas em 1931 pela Reforma Francisco Campos, a qual procurou dar um caráter profissionalizante aos cursos jurídicos (RODRIGUES, 2005, p. 26).

¹⁰ Após a criação da Faculdade de Direito da Bahia, que foi instalada em 15 de abril de 1891, ainda em 1891 foi criada no Rio de Janeiro, a então capital federal, em 31 de maio, a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal. Em Minas Gerais, em 10 de dezembro de 1892, foi fundada na cidade de Ouro Preto (que era a capital do estado mineiro) uma Faculdade Livre de Direito. Foi apenas ao findar do século que foi criada outra faculdade livre no sul, a Faculdade de Direito de Porto Alegre, fundada em 17 de fevereiro de 1900 (VENANCIO FILHO, 2011, p. 185-193). Há registro ainda da Academia de Direito de Goiás (o curso jurídico em Goiás foi instituído pela lei nº 186, de 13 de agosto de 1898), porém, a referida academia foi instalada apenas em 24 de fevereiro de 1903.

¹¹ A Reforma Rivadávia Correa de 1911, ou Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, de 5 de abril de 1911 (implementada pelo Decreto nº 8.659), estabelecia a liberdade e a desoficialização do ensino no Brasil, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Assim, o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. O autor da reforma foi Rivadávia da Cunha Corrêa, razão pela qual a reforma ficou conhecida como Reforma Rivadávia Correa, que também se notabilizou pela criação do vestibular nas universidades federais em razão do aumento do número de candidatos (destaca-se que a lei, no seu artigo 65, não utilizava a expressão vestibular, mas sim exame de admissão).

No ano de 1961, foram criadas as bases para mudanças mais profundas na educação brasileira como um todo, pois tentou-se modernizar o ensino (desde o primário até o superior) através da Lei de Diretrizes e Bases, surgida por determinação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (WEINMANN, 2010, p. 26). A partir de então são pensadas alterações no ensino jurídico que sejam capazes de atualizar os cursos.

Em 1962, dá-se a primeira mudança em nível curricular, quando o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 215, determina a implementação de um currículo mínimo para o curso jurídico (até essa data os currículos eram unificados) o que, em tese, permitiria que os cursos se diversificassem de acordo com as suas necessidades regionais, pois bastaria cumprir o currículo mínimo, possibilitando-se o preenchimento da carga horária livre com as disciplinas que cada curso escolhesse. Porém, não foi alterada a estrutura básica dos cursos jurídicos, que ainda permaneceram todos muito parecidos (RODRIGUES, 1995, p. 43).

Durante o período da ditadura militar instalado a partir de 1964, o ensino jurídico, além de não evoluir, regrediu, pois os cursos jurídicos, junto com os demais cursos da área das humanas, foram relegados a um segundo plano, sofrendo, talvez, a maior *capitis diminutio* da história, já que imperou um normativismo cego a fim de permitir a convivência e a justificativa do Estado de exceção, tornando-se os bacharéis em meros repetidores de legislação, caracterizando-se, assim, uma época de legalismo literal e, por isso, estúpido (TAKOI, 2011, p. 282).

Com a redemocratização do Estado brasileiro e o advento da Constituição Federal de 1988 o país entra numa nova era em que a educação passa a ser agenda constante das discussões, existindo grande apelo social em busca da efetivação deste direito fundamental. Surgem regulações e frequentes alterações a fim de aprimorar o sistema educacional. Em relação aos cursos jurídicos, há uma explosão de novas faculdades e um grande aumento no número de alunos.

No que tange ao aumento dos cursos jurídicos, de 1827 até 1890 eram apenas dois. No início do século, em 1900, eram seis. Ao final da década de 1930, apenas 14. Em 1950, o Brasil só contava em 25 cursos jurídicos. Em duas décadas o aumento já foi significativo, pois em 1970 já eram 108 cursos de Direito. No início da década de 1990, mais precisamente em 1991, o país já contava com 165 cursos. Na virada do século, em 2000, a quantidade de cursos já impressionava, pois já eram 442 (TAGLIAVINI, 2017, p. 113). De acordo com o último

censo da educação superior que se refere ao levantamento realizado em 2016¹², são 1.184 cursos de Direito.

O interessante é que estes cursos jurídicos, após quase dois séculos de existência, apesar das evidentes mudanças, na sua essência ainda são muito parecidos com o momento da fundação em 1827. Essa é a conclusão de Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy (2015, p. 236):

Os cursos jurídicos montados no Brasil a partir de 1827 mantiveram, na essência, a estrutura coimbrã. As aulas eram lidas pelos *lentes proprietários*, enfatizava-se o estudo da tradição romana e tinha-se um certo desprezo pelas disciplinas práticas, em favor das humanidades. De alguma maneira, esse modelo conceitual, gongórico, barroco, metafísico e generalizante se mantém até hoje, com exceções, evidentemente.

Obviamente, os cursos jurídicos não possuem a mesma roupagem e função do momento da sua criação. Foram ocorrendo lentas modificações, bem como a expansão do ensino jurídico, que apesar de manter suas raízes históricas, atualmente, possui peculiaridades que merecem atenção e cuidado.

Aliás, sobre a qualidade em si dos cursos jurídicos ao longo da história é algo muito difícil de dimensionar, pois Carlos André Birnfeld (2001, p. 19) refere que faz pouco tempo que os cursos jurídicos começaram a ser avaliados de forma uniforme, pois foi a partir da década de 1990 que os instrumentais de avaliação começaram a ser pensados, sendo esta década é muito importante para a alteração nos cursos jurídicos, já que foram formuladas leis que regularam os cursos jurídicos e os moldaram para os atuais patamares hoje existentes.

Os cursos jurídicos, criados em 1827, representaram importante passo para a construção do direito nacional. É verdade que até hoje são visíveis as influências do modelo trazido de Portugal e implementado no Brasil. Ainda assim, conhecer a história do ensino jurídico para propor novas bases é fundamental. Nesse sentido, cita-se José Carlos de Araújo Almeida Filho (2007, p. 56):

A idéia posta, desta forma, conduz para a importância da criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Provocou uma cisão com a Faculdade de Direito de Coimbra, mas não conseguiu se desvencilhar dos ideais do século XVIII e da Reforma Pombalina. Estamos vivenciando uma nova era, um novo século, mas com idéias jurídicas formadas no passado, onde o império da Lei é a vontade do Estado. E o Estado legisla, como detentor de todo o poder, para justificar a sua manutenção nele.

¹² Conforme dados constantes na Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 jun. 2018.

Vivenciar um novo direito, adotando a História como meta para correção de erros e os olhos no futuro como preocupação em construção da verdadeira cidadania, é trabalho para toda uma sociedade e não apenas para classes, elites ou agremiações de mútua ajuda.

Atualmente, os cursos jurídicos possuem características peculiares, com um marco regulatório diferenciado do modelo inicial, sendo que o perfil dos cursos, dos docentes e dos discentes é muito diferente de 1827. Ainda assim até hoje apresentam marcas identitárias muito forte dos primeiros cursos jurídicos, o que permite compreender muito dos problemas que ainda enfrentamos.

3.1 POR QUE ASSOCIAR O ENSINO JURÍDICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Geralmente, o ensino jurídico é analisado a partir do próprio ensino jurídico, sem que haja uma interlocução com o sistema geral de educação superior¹³. Porém, a proposta aqui apresentada é sempre discutir o ensino jurídico a partir da perspectiva da educação superior, pois os cursos jurídicos não serão efetivamente afetados (reformulados) fora do contexto do ensino superior ao qual está inserido (do sistema geral de educação superior existente no Brasil).

Pensar no ensino jurídico isoladamente, de certa forma, é repetir a incoerência do passado, considerando que a instalação das universidades demorou muito no Brasil, ao passo que os cursos jurídicos foram criados logo após a independência da nação. Essa tradição de um certo isolamento de uma faculdade de direito que pouco se relaciona com as demais faculdades, não mais tem lugar na sociedade moderna que demanda questões complexas e, portanto, exige saberes diferentes.

Além disso, considerando que “discutir a universidade implica discutir a sociedade e seu entorno, na medida em que os problemas da universidade não se referem somente à sua constituição e desenvolvimento, mas a um cenário mais amplo da Educação Superior”. como referem Cleoni Fernandes e Marília Costa Morosini (2011, p. 467), torna-se fundamental visualizar o ensino jurídico a partir do prisma da educação superior, pois um dos principais

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, refere no art. 21 que a educação escolar é composta de educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior, sendo que o capítulo IV da referida lei trata exclusivamente da educação superior. Logo, como aqui se aborda o sistema de educação superior, optou-se por utilizar a expressão educação superior ao invés de ensino superior. Entretanto, pontua-se que a terminologia ensino superior também não acarreta qualquer impropriedade no contexto deste trabalho.

postulados da presente pesquisa é justamente a falta de impacto social por parte do ensino jurídico, que pouco tem contribuído efetivamente na busca de transformação social.

As áreas do conhecimento não podem estar efetivamente fracionadas, divididas em departamentos, em células ou centros que não se comunicam e não interagem. Isso é contra a interdisciplinaridade, contra o ensino em rede e colaborativo, bem como é avesso à ecologia dos saberes, exigências essas que o ensino jurídico não pode abdicar, sendo que dentro do contexto da educação superior fica mais fácil de efetivar essas premissas.

Como se isso não bastasse, a universidade, segundo Owen Fiss (2012, p. 262), possui uma missão democrática, afinal, sociedades democráticas, necessariamente, exigem universidades democráticas. Nesse sentido, defende-se nesse trabalho que um dos compromissos do ensino jurídico é com a democracia, não só através da sua promoção, mas sim buscando consolidá-la e que seja uma prática usual e em todas as instâncias possíveis. O mesmo ocorre com a cidadania, pois essa, segundo Alfonso Henríquez (2015, p. 66), é uma das missões da universidade, que deve educar para a cidadania, sendo que o ensino jurídico deve fazer parte dessa educação cidadã.

Logo, o ambiente ideal para as faculdades de direito é dentro de uma universidade, mesmo que haja a possibilidade da existência isolada de cursos jurídicos. Dividir, fracionar e separar os cursos de educação superior é possível, mas não o ideal, sendo que contraria o próprio sentido da universidade de tentar aproximar conhecimentos. Como se isso não bastasse, modernamente, a universidade está em risco, sofrendo ataques constantes. Portanto, a defesa da universidade é necessária, pois sem ela os próprios cursos jurídicos são desvalorizados. Uma universidade é essencial para uma sociedade sendo que é a mesma que assume protagonismo no desenvolvimento social e é, portanto, necessária, como destaca Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 111):

A universidade no século XXI será certamente menos hegemónica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. A muitos não lhes interessa o longo prazo e outros têm poder suficiente para pôr sob suspeita quem ousa suspeitar deles, criticando os seus interesses.

Dessa forma, a defesa da universidade é um compromisso de qualquer educador. No mesmo contexto, buscar reformulações no ensino jurídico é uma exigência ética, pois

concordar com o atual sistema é corroborar com uma prática que estimula a desigualdade e sequer cumpre uma função social, sendo incompatível com os anseios sociais. A educação superior, assim, como o ensino jurídico, deve ser guiada pela linha da mudança social. Partindo dessa premissa, o ensino jurídico está muito atrasado nesse caminho e demanda transformações substanciais.

Os pedidos de mudança no ensino jurídico já existem há muito tempo e, geralmente, analisam os cursos jurídicos de forma isolada. Talvez, seja um vício de educadores da área do Direito que visualizam, no caso brasileiro, a implementação muito antes dos cursos jurídicos que da própria universidade. Talvez, porque estes educadores formaram-se em faculdades de direito um tanto isoladas das demais faculdades, onde a interdisciplinaridade não era a regra, como se a faculdade de direito tivesse nela mesmo todas as respostas, o que não é verdade.

Ainda em 1955, San Tiago Dantas, quando proferiu a aula inaugural do curso da Faculdade Nacional de Direito, propôs novas diretrizes para os cursos jurídicos, os quais estavam totalmente corroídos por velhos problemas. Segundo o autor, uma das formas de recuperação da sociedade contemporânea era estabelecer o primado da cultura jurídica para enfrentar a crise que a sociedade enfrentava. Porém, o mais interessante é que o discurso proferido continua extremamente atual. Poderia ser facilmente proferido em qualquer faculdade de direito neste exato momento. Eis as palavras do próprio autor (1955, p. 10):

A sociedade brasileira de hoje oferece o exemplo perfeito de crise determinadas pela perda da eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas de autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

E sobre o papel do ensino jurídico, assim se posicionava San Tiago Dantas (1955, p. 13):

Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do Poder Público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos que orientam as atividades de todas as grandes aspirações comuns.

Entretanto, foi com o processo de redemocratização que afloraram e se intensificaram as discussões sobre o ensino jurídico, como refere Fernanda Brandão Lapa (2014, p. 62), sendo que a partir da década de 1980 intensificam-se os debates e publicações científicas em torno do ensino do direito, o qual geralmente é apontado como inadequado e, por isso, em crise.

No ano de 1979, um dos mais célebres professores e juristas do Brasil, Fábio Konder Comparato (1979, p. 122) já advertia que “a metodologia do ensino do Direito, entre nós, tem sido largamente inadequada”.

O renomado jurista Ruy Rosado de Aguiar Júnior, que também ocupou uma cadeira no STJ, defendia, ainda no ano de 1983, que a faculdade de direito sequer seria uma faculdade propriamente dita, já que reduzida a um departamento sem autonomia, além de não conseguir formar profissionais habilitados na medida das necessidades das diversas camadas da sociedade, “nem das mais baixas, das quais desde logo os bacharéis se distanciam, pelo desejo de ascender na escala social, nem das mais altas, que apenas recorrem a advogados para a formalização de seus atos, quando indispensáveis” (1983, p. 23).

Em 1992, a consagrada jurista Ada Pellegrini Grinover afirmou que “o ensino jurídico está no banco dos réus”, sendo que o ensino do Direito sequer habilitaria os estudantes para operarem na sociedade, defendendo a necessária reforma no ensino jurídico (1992, p. 41). No mesmo sentido, em 1993, Alvaro Melo Filho (1993, p. 9), em artigo denominado “por uma revolução no ensino jurídico”, colocava que “devemos lutar para que as Faculdades de Direito sejam instituições capazes de tornar menos iníquo, mais humano, o perfil da sociedade brasileira, transfundindo o Direito de um saber de erudição em saber de aplicação”.

Portanto, uma das premissas do presente trabalho é que o ensino jurídico atual é inapropriado e demanda reformulação. Entretanto, qualquer proposta de mudança deve estar ligada ao contexto da educação superior, da qual o ensino jurídico faz parte. Esse diálogo e suporte é fundamental, pois sem essa interação e consciência que o ensino jurídico está intimamente ligado ao sistema da educação superior, afetado, assim, por problemas similares, ter-se-á grande chance de que se faça mais uma mudança para justamente nada mudar, traço marcante do ensino jurídico, que não evolui na mesma velocidade das demandas sociais, guardando ainda raízes indesejáveis com um passado que não pode mais ser reproduzido no presente.

4 O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme Leite (2005, p. 23), a universidade “é uma das instituições de mais notável continuidade na história da humanidade”. Ao mesmo tempo, Maria Helena Camara Bastos (2002, p. 166) afirma que “um dos problemas que afligem a universidade é o desprezo pela história”, tanto é que a referida autora defende a necessidade de um profundo conhecimento da história como condição para que a universidade atravesse de forma salutar as crises e contradições que a permeiam.

Portanto, o olhar para o passado não é em vão. Serve para resgatar o que há de bom e penejar um futuro mais promissor com a superação dos problemas presentes. Se a educação superior atravessa dificuldades, o primeiro compromisso do pesquisador é estudar o passado para ter as condições de diagnosticar o presente e, quiçá, propor alternativas para o futuro.

Sobre os primórdios do ensino superior, Maria García Amilburu (2011, p. 61) refere que o termo ‘universidade’ começou a ser empregado a partir do século XIII para designar os centros de estudo e formação que estavam surgindo na Europa, destacando-se a Universidade de Bolonha (1088), Paris (1119), Salamanca (1130), Oxford (1167), Cambridge (1208), Nápoles (1224), Praga (1348), entre outras. Todas estas universidades tinham um traço em comum que marcou a história da universidade: a autonomia acadêmica, a qual propiciou a reflexão crítica e gerou grandes debates acadêmicos ao longo do desenvolvimento dessa tradicional instituição. Sobre a evolução da universidade, Maria García Amilburu (2011, p. 62) refere que classicamente são pontuadas seis fases com distintas características:

Tradicionalmente se señalan seis etapas en la evolución del modo de concebir la Universidad: la Universidad Medieval, la Universidad napoleónica, el concepto de Universidad de von Humboldt, la “Idea de Universidad” de John Henry Newman y la crisis de la Universidad al final del segundo milenio.

Sem dúvidas, a universidade enfrentou diversos desafios e teve diferentes concepções no seu percurso histórico. Essa caminhada foi lenta e gradual e adotou conotações diferentes ao redor do mundo.

No Brasil, o sistema de educação superior pode ser considerado um caso atípico dentro do contexto latino-americano, já que desde o século XVI os espanhóis fundaram

universidades em suas terras na América, enquanto que o Brasil, na época da Colônia, não criou instituições de educação superior até o início do século XIX (OLIVEN, 2002, p. 31).

Aliás, cabe destacar que a história da criação da universidade do Brasil demonstra uma considerável resistência tanto de Portugal, em virtude da sua política de colonização, como dos brasileiros, que não vislumbravam utilidade para uma universidade no Brasil em pleno período colonial. Várias foram as tentativas sem êxito de criação das universidades no Brasil que vão desde o período colonial, atravessam todo o período do Império, até o período inicial da república (FÁVERO, 2006, p. 20).

Isso porque a universidade no Brasil é fundada de fato a partir da década de 1920, como colaciona Ana Waleska P.C. Mendonça (2000, p. 136):

Essas universidades, entretanto, tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito que resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas. A reunião em universidade dessas instituições, entretanto, não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si (a não ser a disputa pelo poder que se estabelece entre elas, a partir daí) e sem qualquer alteração nos seus currículos, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior. Esse foi o modelo seguido posteriormente pela Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, por iniciativa do governo do estado.

Geralmente, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, é apontada como a primeira universidade brasileira, seguida pela Universidade de Minas Gerais de 1927. No entanto, deve ser destacado que no Rio Grande do Sul, em 1922, foi criada a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul a qual, em 1934, transformou-se na atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul.¹⁴

Em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, obra de Francisco Campos, o primeiro titular do recém-criado Ministério de Educação e Saúde por Getúlio

¹⁴ Em 1922, reúnem-se 11 Institutos: Instituto de Engenharia; Instituto Montaury; Instituto Borges de Medeiros; Instituto de Zootecnia; Instituto Experimental de Agricultura; Instituto Astronômico e Meteorológico; Instituto Parobé, Instituto Júlio de Castilhos; Instituto Pinheiro Machado; Instituto de Química Industrial; e Instituto de Educação Doméstica e Rural para configurar a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul a qual é a gênese da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1934, a então denominada Universidade de Porto Alegre, a UFRGS, configura as bases de sua estrutura atual. Compreendia a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o Instituto de Belas Artes e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre. (LEITE et al., 1996, p. 50 e 51).

Vargas. Com este estatuto, que vigorou até 1961, a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (privada), sendo que deveria conter no mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Esse sistema perdurou até 1961, quando foi promulgada a Lei n.º 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que, apesar de trazer certa flexibilidade na regulação, nada mais fez do que reforçar o modelo tradicional das instituições superiores já vigente no país (OLIVEN, 2002, p. 34).

Outra reforma universitária se deu no período da ditadura com a Lei n.º 5.540 de 1968, a qual acabou possibilitando considerável expansão da educação superior, em especial de setor privado. Somente após a redemocratização (e até mesmo de forma tardia, considerando que a Constituição Federal é de 1988) é que tivemos mudanças substanciais, sendo que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que deu os contornos atuais para o nosso sistema de educação superior.

Segundo Clarissa Eckert Baeta Neves (2002, p. 45) a educação superior brasileira engloba um “sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*”.

O sistema de educação superior no Brasil foi baseado nas experiências europeias, principalmente, Inglaterra, França e Alemanha, adotando-se as funções clássicas da universidade, como bem explica Sueli Mazzilli (2011, p. 207):

No processo de implantação de um sistema de educação superior no Brasil foram incorporados os modelos que englobam as chamadas funções clássicas da universidade, de conservação e transmissão da cultura, de ensino das profissões e de ampliação e renovação do conhecimento. Esses modelos, adotados pela Inglaterra, pela França e pela Alemanha, respectivamente, resultaram de movimentos ocorridos na Europa no século XVIII, que redefiniram o papel social e as funções da universidade, adequando-as às demandas emergentes naquelas sociedades em decorrência das novas formas de produção, de organização social e de estrutura de poder que se estabeleceram com a revolução industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão de ideias liberais.

Entretanto, a universidade no Brasil tem as suas peculiaridades. Isso porque Denise Leite e Wrana Maria Panizzi (2005, p. 273) referem com precisão que universidade brasileira “nasce antropofágica, vivendo a dialética da construção-desconstrução de valores e percepções que lhe deram identidade e forma”.

Apesar das peculiaridades próprias do ensino superior no Brasil, Cristovam Buarque (2003, p. 23) sustenta que não ocorreram profundas mudanças na universidade desde o seu surgimento, sendo que em todo o período o papel da universidade pouco mudou, porém, ao mesmo tempo, a realidade social mundial se alterou profundamente, o que evidenciaria a “necessidade de uma revolução no conceito de universidade”.

A despeito da longa caminhada da universidade ao longo da história, ela precisa constantemente se reinventar e se libertar. Atualmente, a universidade, mais do que atender os anseios sociais, precisa se modernizar, libertando-se de si mesma como refere Denise Leite (2005, p. 23):

Em períodos críticos, as universidades precisam se libertar da Igreja, do Estado, dos dogmas e até de seus catedráticos. No presente, seria adequado pensar que ela precisa se libertar de si própria, de suas amarras institucionais de sua lentidão, morosidade, de sua submissão e contemplatividade, sempre à espera das ações do governo a quem, por mais das vezes, culpa por suas crises. Precisa se libertar das pressões trazidas das esferas da sociedade globalizada, repassadas em nível nacional por atentos aprendizes do neoliberalismo.

A universidade, infelizmente, é instituição tardia no Brasil, mas quase milenar na história da humanidade. A certeza que fica é que a universidade tem papel central no desenvolvimento de uma sociedade, devendo, portanto, ser objeto sempre de pesquisa, incentivo e investimento.

4.1 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Existem muitos autores que exploram a missão e as funções da universidade. Entretanto, considerando que a universidade brasileira está dentro de um contexto global, bem como os intensivos processos de globalização, talvez o texto que melhor defina tanto a missão como a função da universidade é a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris 9 de outubro de 1998), a qual traz já no seu art. 1^o¹⁵ a missão da universidade que, de uma forma

¹⁵ Artigo 1º - A missão de educar, formar e realizar pesquisas

Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo

muito resumida, seria a de educar, formar e realizar pesquisas a fim de contribuir para a formação individual do universitário, atendendo a todos os aspectos da formação humana, bem como contribuir para a sociedade através dos resultados de pesquisa e atividades de extensão.

Já a função da universidade, de acordo com o mesmo texto da UNESCO, especificamente o art. 2º¹⁶, seria a ética, respeito à autonomia, responsabilidade e mesmo uma função preventiva, cabendo à toda comunidade acadêmica a ética e seriedade nas atividades desenvolvidas (pesquisa), de forma autônoma e em busca da resolução de problemas da sociedade a fim de provar o seu desenvolvimento.

Portanto, fica nítido que a educação superior está comprometida com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão a fim de contribuir com o progresso

capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

¹⁶ Artigo 2º - Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva

Conforme a Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997, as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem:

a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;

b) poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;

c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;

d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;

e) desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;

f) desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global.

social e científico. Entretanto, o texto da UNESCO não encerra a ideia de universidade, ou seja, é um ponto de partida, é o mínimo que uma universidade deve almejar como instituição.

Entre as missões da universidade, uma das principais, constantemente lembrada pela doutrina, consiste em proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem e de pesquisa com alto nível de qualidade, a qual é aplicável a todos os níveis universitários, sendo que é justamente esta qualidade que torna a Universidade destacada e prestigiada no meio acadêmico (RAPOSO, 2011, p. 368).

Além disso, a universidade precisa estar focada sempre na transformação da realidade, conforme destaca Denise Pires Fincato (2002, p. 144):

Na busca dos fins da Universidade, vemos como seu papel principal ser a fornecedora do instrumental básico necessário à compreensão e transformação da realidade. Porém, somente assim o pode ser, se impregnada de um ensino crítico, que consegue perceber a realidade, sem estrabismos ou miopias para, em passo seguinte, nessa interagir de forma transformadora.

Modernamente, em razão de uma globalização excludente, a universidade também assume um compromisso maior com a cidadania e a democracia, devendo, nas palavras de José Dias Sobrinho (2009, p. 51), focar ao menos em dois novos objetivos:

- preparar os estudantes a aplicar à comunicação e à vida em rede os valores da cidadania próprios a uma sociedade democrática. Em outros termos, ensinar a ética da cidadania virtual enquanto dimensão nova da ética da cidadania democrática. No futuro, é muito provável que este trabalho começará na escola;
- preparar as pessoas a se servir da tecnologia como um instrumento que permite aprofundar a vida numa democracia, examinando as possibilidades de participação e, de modo mais geral, os processos de governança e administração da informação.

Logo, a universidade só tem razão e sentido se pensada para a sociedade. A universidade, sem dúvidas, é mola propulsora da sociedade.

Porém, contrastando frontalmente com as origens da universidade há mais de 800 anos atrás, a qual se caracteriza por ser um centro dedicado à transmissão da cultura e do conhecimento, a universidade atual, nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1990, não tem mais se comportado dessa forma, passando a se converter quase que exclusivamente em uma ferramenta para gerar capital econômico (AMILBURU, 2011, p. 59).

Esse movimento de empresariamento da educação superior, usualmente chamado de mercantilização da educação superior, é global. Entretanto, no Brasil este fenômeno está muito acentuado nos últimos anos¹⁷. As pesquisadoras Deise Mancebo, Andréa Araujo do Vale e Tânia Barbosa Martins (2015, p. 30), ao analisarem as políticas de expansão da educação superior no Brasil a partir de 1995, trazem a seguinte conclusão:

Estas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar o seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado.

Atualmente, o ensino superior vive uma espécie de crise de identidade como refere António Magalhães (2004, p. 83), a qual se dá em razão da perda de conexão entre as fundações do ensino superior e as percepções que faz acerca de si mesmo contemporaneamente. Vivenciamos uma era de “passagem dos sistemas de elite para os sistemas de massa”, ou seja, para uma massificação do ensino superior, o que ocorre seja pela percepção da educação superior como um fato de desenvolvimento econômico, seja como uma estratégia de mobilidade social.

A massificação da educação superior também é destacada por Miguel A. Zabalza (2004, p. 25), que refere que a “massificação é o fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução.” O fenômeno da massificação da educação superior, inclusive, pode ser sentido em todos os países.

Sem dúvidas, a educação superior é uma das instituições indispensáveis da sociedade moderna e, parafraseando Anísio Teixeira, sem a educação superior não se chega a existir um povo¹⁸. Porém, a universidade atual está longe da universidade ideal. Lutar pela universidade ideal não pode ser uma utopia, mas uma busca constante. Ainda que o desafio seja grande e pouco animador, o compromisso do educador não pode se exaurir. Nesse sentido, cita-se Valdemar Sguissardi (2009, p. 50):

¹⁷ “Em 2014, com a incorporação da Anhanguera, a Kroton passa a ter cerca de um milhão de matrículas. Em 2013, os doze maiores grupos com fins lucrativos, sete com capital aberto e ações em Bolsa de Valores, cinco nacionais e dois estadunidenses, detinham 2.141 mil matrículas ou 39,3% do total de 5.448 mil do Setor Privado (privado e particular, menos as confessionais e comunitárias), que, por sua vez, correspondiam a cerca de 70% do total das matrículas do país, públicas e privadas” (Sguissardi, 2017, p. 150).

Para os que ainda acreditam na *utopia* de que os princípios norteadores de uma política de educação superior para o nosso país sejam a efetiva democratização do acesso e garantia de condições de conclusão dos respectivos cursos; a autonomia, a associação ensino-pesquisa-extensão, a gestão democrática, a excelência acadêmica e a natureza pública das IES, custeadas pelo Estado; para esses os desafios são tantos e ainda maiores; e as perspectivas, a menos de otimismo ingênuos, objetivamente falando, pouco animadoras.

Portanto, torna-se fundamental aprofundar fenômeno da mercantilização de educação superior, entendendo suas repercussões e propondo meios alternativos.

4.2 O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Atualmente, a ciência está submetida ao mercado e seus ditames. Essa é a conclusão de Ana Maria Netto Machado e Lucídio Bianchetti (2012, p. 113) ao referirem que, modernamente, os pesquisadores no Brasil são reféns da produtividade, ainda que a qualidade das publicações fique num segundo plano.

No Brasil, segundo João Ferreira de Oliveira e Nelson Cardoso Amaral (2012, p. 42), a produção de conhecimento tornou-se objeto de políticas de Estado, porém, as referidas políticas acabam sendo fortemente influenciadas pelos interesses dos empresários, o que leva ao processo de mercantilização da educação superior e, principalmente, da pesquisa, o que traz uma série de consequências:

Essa nova realidade vem trazendo consequências e implicações para o campo acadêmico-científico, dentre as quais se destacam: a) a ideia de que a universidade, ou melhor, o conhecimento deve servir ao mercado e não diretamente à sociedade; b) a ampliação do processo de subordinação e/ou empresariamento da educação superior e da produção da pesquisa; c) o aumento da competição entre as instituições acadêmicas, que buscam ser ranqueadas entre as melhores do país e do mundo; d) a ideia de inovação como forma de regulação da educação superior, da pós-graduação e da produção do conhecimento, o que implica em maior flexibilização e fluidez da produção do trabalho acadêmico, sem o necessário engajamento social; e) a crescente mudança na mentalidade e no *modus operandi* dos pesquisadores, que podem ser remunerados de modo complementar pelas empresas e que adquirem uma mentalidade cada vez mais empreendedora e empresarial.

¹⁸ Anísio Teixeira na solenidade de inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31/07/1935.

A mercantilização da educação superior no Brasil tem características próprias, pois difere-se do restante do mundo, já que, conforme Helena Sampaio (2014, p. 113), o Brasil “é o país com maior número de instituições de ensino superior com fins lucrativos no mundo”. A autora ainda destaca que a mercantilização do ensino superior não se restringe apenas à possibilidade de cobrar mensalidade e obter lucro (além de estar voltada aos interesses do mercado), mas também se refere ao fato de que as instituições de ensino superior podem ser transformadas em mercadorias, já que podem ser vendidas e compradas livremente no mercado. Exemplo disso é que, apenas na última década, ocorreram mais de 200 operações de transferência de instituições de ensino (geralmente sobre roupagem de “aquisições” ou “fusões”).

Portanto, atualmente, existem verdadeiros grupos educacionais com muito poder no Brasil e que negociam suas ações nas bolsas de valores, possuindo, obviamente, o objetivo maior de lucro, tanto é que já foi amplamente noticiado nos meios de comunicação que o Brasil já possui a maior empresa educacional do mundo.¹⁹

Essa universidade mercantilizada, voltada aos interesses do capital, é totalmente inversa à lógica da universidade necessária tão bem defendida por Darcy Ribeiro (1982, p. 171), que sustenta que as funções da universidade são herdar e cultivar os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, bem como o patrimônio do saber humano, saber esse que deve estar disponível e ser aplicado ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas, ou seja, a universidade deve ser interpretada e entendida como um motor de transformação social.

¹⁹ Cita-se, como exemplo, notícia veiculada no site www.oglobo.com.br com o seguinte título: “Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior: Com Estácio, empresa terá 1,6 milhão de alunos e 12.600 cursos”. A notícia traz a seguinte informação: “O aceite da Estácio à proposta da rival Kroton, comunicado ao mercado nesta sexta-feira, consolida o grupo na posição de maior empresa de ensino superior. Para se ter uma ideia de grandeza, a terceira colocada neste segmento no Brasil (considerando apenas as empresas de capital aberto) é a Ser Educacional que tem 150 mil alunos. A segunda é a Estácio, com 600 mil. Levantamento da CM Consultoria mostra que a fusão das duas companhias forma uma empresa de R\$ 27,2 bilhões em valor de mercado, levando em conta os valores das ações de ontem. A Kroton passa agora a atuar no Rio de Janeiro e em algumas regiões do Nordeste onde antes não tinha operação”. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>. Acesso em: 12 jun. 2018. No *site* institucional da Kroton Educacional (www.kroton.com.br), apesar da empresa se apresentar como “uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo”, os números informados são diversos da notícia. Eis os dados fornecidos pela Kroton Educacional: 1.071 mil alunos de ensino superior e pós-graduação; 667 polos de EaD distribuídos por todos os estados do Brasil; 124 campi localizados em todas as regiões do país; 41 mil alunos no Pronatec; 53 mil alunos em Cursos não regulados; 290 mil alunos de educação básica; e mais de 600 escolas parceiras, além de atuação internacional. Disponível em <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Em palestra na UFRGS, o então presidente do Uruguai, José “Pepe” Mujica²⁰ foi muito elogiado ao cobrar dos universitários o seu engajamento social, destacando que de nada serve o conhecimento acadêmico se não for utilizado em prol da sociedade, até porque essa não será a lógica dos empresários que possuem foco exclusivo no lucro.

Essa mercantilização, segundo Cristina Helena Almeida de Carvalho (2013, p. 773), é um fenômeno “multifacetado de financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira”. A referida autora ressalva que apesar desse processo de mercantilização não se estender a todas as instituições, não mais pode ser ignorado, pois já atinge um bom percentual dos estudantes universitários, até porque o mesmo mostra-se incompatível com o processo educativo e, por isso, deve ser duramente combatido.

Além disso, esse processo de mercantilização não significa inclusão social, pelo contrário, pois a universidade brasileira ainda é excludente. Essa conclusão é apresentada por Aparecida da Silva Xavier Barros (2015, p. 383), a qual ressalta a expansão da educação superior no Brasil nos últimos anos, porém advertindo que a mesma é insuficiente para reduzir o acesso ainda desigual às universidades. Eis a conclusão apresentada sobre a expansão do ensino superior:

[...] consideramos que o modelo de expansão adotado é insuficiente para romper com o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da Educação Básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições econômicas.

Já existem diversos estudos que criticam este estilo empreendedor da universidade, fruto do neoliberalismo que traz o movimento conhecido como Nova Gestão Pública (*New Public Management*)²¹ que contribui para a institucionalização de um modelo empresarial. Logicamente, esse modelo empresarial está intimamente ligado aos anseios do mercado.

Nessa linha, a universidade brasileira começa a romper com as suas origens, assumindo um novo modelo de gestão. Esse modelo ainda não é nítido. Coloca a identidade da universidade brasileira em crise. Gera conflitos e angústias. Reginaldo C. C. Moraes (2015,

²⁰ Palestra disponível na íntegra em: <https://videos.ufrgs.br/ufrgstv/conferencias-ufrgs/jose-pepe-mujica-ttttt>. Acesso em: 28 dez. 2015. O trecho destacado começa em 17 minutos e 50 segundos e vai até 18 minutos e quarenta segundos, sendo que possui a seguinte tradução (tradução livre): *Mas não se pode ser um universitário e ter o privilégio de ser e ter uma formação de caráter acadêmico e não sentir a responsabilidade que se tem para com o nosso povo quase analfabeto. Essa consciência de dívida social não corresponde aos empresários, mas ao mundo da academia.*

²¹ Segundo Rui Santiago no prefácio da obra de LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos (Orgs.). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 10.

p. 216), analisando os modelos universitários atuais, dada a mercantilização verificada, afirma que a universidade brasileira tenta seguir os passos do modelo americano, ainda que as culturas tenham traços totalmente distintos:

De fato, não temos um sistema de educação tão descentralizado e desigualmente financiado como o americano, nem algo tão estruturado, hierarquizado e centralizado quanto o alemão ou o francês. Mas, guardadas as características de nosso ‘pacto federativo’ e do regime de cooperação que implica, estamos a sofrer um preocupante processo de americanização. Preocupante, sim, porque se trata da mais desigual e, por essa via, provavelmente a mais insustentável das sociedades desenvolvidas. Que as pseudoelites de nossas metrópoles se embeveçam com a Disneylândia e o hambúrguer já é algo desolador. Que esse projeto de país se torne dominante e se imponha o conjunto da sociedade, inclusive no seu modelo educacional – isso é algo que, a meu ver, educadores e progressistas deveriam combater.

Os rumos da universidade são preocupantes, pois apesar das denúncias e críticas de importantes pesquisadores brasileiros, esse processo de mercantilização não para de se aprofundar e sequer apresenta sinais de perda de força. Pelo contrário, demonstra que está se consolidando como uma ordem imposta pelo mercado.

E para piorar a situação, a estrutura organizacional da educação brasileira não parece estar aparelhada para combater ou impedir esse processo de mercantilização. Como refere Daniel Francisco Nagao Menezes (2013, p. 143), falta ao Brasil a formulação clara e objetiva de uma política pública da educação superior. Sobre a falta de estrutura do nosso sistema atual de educação, eis as palavras do referido autor:

O Brasil continua com seu sistema de educação espalhado por vários órgãos da administração indireta, vinculados inclusive a Ministérios diferentes, como é o caso do CNPq. Estes órgãos, por sua vez, agem competitivamente e não em colaboração. O Ministério da Educação, por sua vez, não tem nenhum órgão de coordenação destas várias subestruturas burocráticas, indicando a ausência de estrutura de coordenação dentro do Ministério. Sequer um organograma de funcionamento do MEC é apresentado em seu sítio eletrônico.

Nesse contexto, os rumos da pesquisa brasileira também não são animadores, pois a universidade mercantilizada tende a atender interesses privados (interesses do capital) em detrimento de interesses públicos, o que nega a lógica da universidade comprometida com a sociedade que a cerca. Assim, a universidade tende muito mais a seguir um modelo empresarial, em que buscará atender os sistemas de avaliação para se destacar entre as suas concorrentes. Dentro desse panorama, a lógica é a de corrida, a de vencer os “adversários”.

Nesse imaginário capitalista, calcado em critérios objetivos de avaliação, a tendência é que a pesquisa seja focada muito mais na quantidade que na qualidade, o que pode ser muito ruim para a sociedade que anseia por um papel transformador da universidade.

4.3 PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A (NÃO)QUALIDADE DA PESQUISA

Há uma corrida, uma competição incessante entre universidades e dentro da própria universidade para verificar quem mais produz e fica melhor “ranqueado”. Isso é nefasto, pois gera um processo intenso de competição, o qual é excludente. Conforme Nelly P. Stromquist (2012, p. 217) “a competição entre e dentro das universidades não produz igualdade, mas ao contrário, cria vencedores e perdedores”, sendo que nessa busca por excelência vários grupos são esquecidos.

É óbvio que se deseja que uma universidade, assim como todos os cursos que a compõem, que produza pesquisas científicas relevantes e que ajude no desenvolvimento social. Porém, o que se combate é o produtivismo para atingir metas, rankings, promoções, produtos (como hoje são chamados) sem qualquer relevância e foco científico, que visam apenas às exigências do novo mercado universitário. Nesse sentido, um ensino universitário que se preocupe com a educação e a pesquisa deve focar na produção sim, mas na produção de pesquisa de qualidade como referem Pablo Serrano e Heitor Pinto Filho (2002, p. 26):

Neste sentido, duas lições internacionais devem ser observadas cuidadosamente. Uma é a do eficientismo e a outra do produtivismo. O eficientismo tem a ver com o domínio das técnicas do ensino pelos professores; o produtivismo, por sua vez, é indispensável, porém uma verdadeira universidade o transcende, não sendo redutível a um conjunto de indicadores estatísticos ou escores de teste.

A grande dificuldade que gera imensos debates na academia é a tentativa de conciliar a produção acadêmica entre o binômio qualidade (relevância e impacto social) e quantidade (utilidade mercantil). Eunice Trein e José Rodrigues (2011, p. 787) colocam esse embate da seguinte forma:

A Academia debate-se, então, entre duas perspectivas, na produção do conhecimento: de um lado, o valor socialmente útil e transformador; de outro lado, o valor de troca mercantil e, portanto, conformado à lógica dominante. É essa tentativa infrutífera de conciliação que produz a sensação de mal-estar que assola a Academia.

Apesar desse debate, o fato é que ante os critérios de avaliação, que aplicam uma lógica de mercado, já fomos aprisionados pelo pensamento mercantil dentro da universidade. Nas palavras de Glauêncio Frigotto (2011, p. 251) “consciente ou inconscientemente, entramos no mercado do conhecimento, do ensino e da pesquisa e nos submetemos aos critérios da mensuração mercantil.” E o autor faz severas críticas a esse modelo porque para o mercado não há sociedade, mas sim indivíduos em competição, sendo que não há lugar para todos nessa competição.

Portanto, o produtivismo para atingir as simples metas curriculares (de fazer a pontuação necessária para o fim buscado, como ingresso ou permanência, por exemplo, num curso de pós-graduação, seja como discente ou docente) é insustentável. A qualidade no ensino superior é que deve ser a meta principal. Logo, o paradigma atual não é conveniente e alternativas devem ser buscadas.

Nesse sentido, Alan Tait e Jennifer O’Rourke (2015, p. 64) citam estudo e realidade verdadeiramente inovadora, pois referindo-se à pesquisa do finlandês Pasi Sahlberg, destacam um sistema diferenciado (como alternativa) ao atual modelo competitivo, citando o sistema finlandês baseado mais na igualdade e centrado na ideia de justiça social:

Em contraste com o modelo competitivo dominante da educação o educador finlandês Pasi Sahlberg (SAHLBERG; HARGREAVES, 2011) fornece uma evidência sólida da força de um sistema educacional baseado na igualdade, ao invés da competição, mais focado no processo do que em medir resultados, e em justiça social do que em valores de mercado. Seu trabalho documenta a transformação do sistema educacional público finlandês, que atingiu ‘excelência acadêmica através do foco específico em políticas de igualdade’.

Trata-se apenas de uma posição, talvez, uma alternativa entre várias possíveis. Porém, sem dúvidas, o modelo de produção precisa ser mais colaborativo, solidário e em rede, pois a corrida e a competição hoje existentes que resultam num produtivismo sem sentido não interessam a uma universidade que deve promover a transformação social, a qual não tem correspondência com os anseios do mercado, sendo que este mercado não pode ditar os rumos do ensino e da pesquisa no Brasil, sob pena de deslocamento do lugar da universidade, que é influenciar positivamente na sociedade em que está inserida.

4.4 O PAPEL FUNDAMENTAL DA AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE

As políticas educativas dos governos brasileiros, principalmente na última década, estabelecem como pauta e meta a expansão do ensino superior com qualidade, a qual costuma ter como instrumento privilegiado a avaliação (REAL, 2008, p. 25). Porém, definir o que é qualidade na educação superior e como a avaliação pode contribuir para esse ideal é tarefa difícil e que apresenta diferentes concepções.

Aliado a isso, questões como globalização, concorrência, mercados, nova gestão pública e educação sem fronteiras, tornam a temática da qualidade e avaliação do ensino superior ainda mais complexa, haja vista que todos estes fatores possuem forte influência sobre o ensino superior (AMARAL, 2009, p. 12).

No caso do Brasil, a tarefa é ainda mais desafiadora, uma vez que o sistema de educação superior brasileiro é ímpar, ou seja, não segue explicitamente qualquer outro sistema no mundo. Sobre essa complexidade, é fundamental citar as palavras de Denise Leite (2011, p.38):

É um sistema vivo e complexo. Um sistema que talvez reflita o processo de formação e expansão territorial, o alargamento de fronteiras e a unidade da língua. Um sistema que se mantém pela qualidade de suas diferenças, em busca de uma identidade em permanente construção. Uma identidade que se constrói sobre as diferenças, com as diferenças, na convivência entre os opostos.

O fato é que a educação de qualidade precisa ser a meta de qualquer Estado, sociedade e instituições de ensino. Para atingir essa educação de qualidade, importa saber se a avaliação é a ferramenta adequada. Isabel Cristina Machado de Lara (2011, p. 232) responde essa questão ao afirmar que “a avaliação produz não somente o conhecimento verdadeiro, como também o perfil do profissional desejado pela sociedade, e produz, portanto, modos de subjetivação”.

Para Marlis Morosini Polidori (2011, p. 98), a noção de qualidade “depende do utilizador ou do observador”, pois ao se estabelecer um sistema de avaliação, a primeira indagação que surge é definir os objetivos da avaliação, que podem variar muito de acordo com os sujeitos, até porque as finalidades da avaliação são muito diversas.

Já Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 103) defende com veemência que uma verdadeira e eficiente avaliação, que traga a desejada qualidade, a qual não é calcada apenas

em um modelo produtivista, deve ser necessariamente participativa. Nesse sentido, cita o autor:

Os modelos de avaliação participativa tornam possível a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de autogestão, autolegislação e autovigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processos de aprendizagem política e de construção de autonomia dos atores e das instituições.

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2009, p. 190) discorrendo sobre o princípio da qualidade que deve sustentar a avaliação, traz a noção de qualidade negociada, o que deve ocorrer através de uma avaliação institucional participativa, pois defende que o processo de avaliação, desde a concepção e sua elaboração, precisa ser necessariamente negociado, inclusive sobre a efetiva qualidade que se busca. Assim, conclui a autora que “o padrão de qualidade precisa ser construído e negociado coletivamente”. Essa noção traz explicitamente a defesa da democracia e cidadania.

Numa visão ligada à ideia de função social, Inês Amaro (2012, p. 96) destaca a relevância da responsabilidade social das instituições de educação superior, instituições estas que devem ser levadas pela qualidade à construção de um mundo melhor. Nesse contexto, considerando o papel relevante da avaliação na gestão das universidades e seu potencial transformador, a avaliação deve ser instigante, mobilizadora e voltada para as mudanças necessárias que conduzam as universidades a atingirem sua função social.

Portanto, qualidade e avaliação são temas que atraem muitos estudos, debates e enfoques sobre diferentes perspectivas, tanto é que Pedro Municio (2003, p. 07) chega a pontuar que, modernamente, avaliação e qualidade são conceitos novos, já que totalmente descolados das perspectivas do século anterior.

Sobre as dificuldades em torno da definição de avaliação da qualidade, por exemplo, Félix Angulo Rasco (2000, p. 211) afirma que “a avaliação deve ser tão complexa como é complexo o objeto da sua indagação”. Antes de qualquer avaliação que busque apontar a qualidade, segundo o autor, é preciso definir um consenso mínimo, o qual não é fácil de ser elaborado, mas “é uma peça fundamental para iniciar qualquer processo de avaliação”.

Diante disso, torna-se necessário estabelecer uma linha mestra pela qual tanto a qualidade como a avaliação devem se guiar. Nesse diapasão, é fundamental não perder de vista e ter sempre presente de forma clara e precisa qual é a função e a missão da educação superior. Nesse sentido, na tentativa de encontrar um critério comum, ou que universalmente

seja minimamente aceito, importa destacar mais uma vez a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris 9 de outubro de 1998), que já no seu artigo 1º estabelece a missão da educação superior, dando especial destaque para a alínea “b” do referido dispositivo:

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça.

Fica claro o foco na educação para a cidadania com participação plena na sociedade com vista à consolidação dos direitos humanos a fim de se alcançar a justiça e paz. Assim, a educação superior jamais pode se deslocar dessas premissas. Já quanto à avaliação, a mesma Declaração traz no seu artigo 11 a preocupação com a avaliação da qualidade, destacando-se a alínea “a” do referido artigo:

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

Não restam dúvidas que a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional, o qual precisa estar voltado para as funções da própria educação superior. Sendo os direitos humanos e a construção de uma sociedade justa uma das principais missões da educação superior, necessariamente, a avaliação também precisa estar direcionada tanto para a promoção como para a efetivação dos direitos humanos.

4.5 A UNIVERSIDADE COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Inicialmente, deve ser dito que no Brasil, infelizmente, a educação, em que pese a legislação sobre o tema, ainda está longe de ser reconhecida como direito humano, sendo que na prática a educação acaba sendo interpretada como simples instrumento para a conquista de outros direitos e não como um direito em si (BITTAR, 2014, p. 121). Isso já dá o tom e o tamanho do drama da educação no Brasil, realidade que precisa mudar.

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre as partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cita-se a conclusão de Adelaide Alves Dias (2007, p. 455):

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Considerando que, conforme Paulo Freire (2011, p. 110), há “impossibilidade da neutralidade da educação”, deve-se adotar a postura de uma educação transformadora, a qual precisa ter o eixo na formação humanista, aliás, preceito constitucional em termos de Brasil²². Logo, a educação tem que ser voltada em e para os direitos humanos, o que significa colocar os sujeitos humanos no centro da atuação educativa.

A educação exige que os sujeitos de direito sejam o centro nevrálgico da atuação educativa. Fazer educação em direitos humanos é construir um compromisso de uma nova postura que valorize o verdadeiro ser humano que deve ter uma vida digna em todos os seus aspectos (PIRES, 2011, p. 126).

²² A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece, entre os artigos 205 a 214, o direito à educação, sendo que no próprio art. 214, inciso V, estabelece a promoção humanística: “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.”

Mudar é preciso. A concepção humanista deve prevalecer e, portanto, deve ser o eixo central da educação, a qual precisa ter o foco em direitos humanos em todos os seus níveis. Lutar pela concretização e alargamento dos direitos humanos é ter a esperança numa sociedade melhor, sendo que, como ensina Paulo Freire (2009, p. 10), não é possível “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo”.

Portanto, todos os processos educativos devem levar em consideração a educação em direitos humanos, inclusive, a avaliação. Ora, é inegável que a avaliação afeta diretamente as instituições de ensino superior. Nesse sentido, cita-se Glades Tereza Felix (2011, p. 209):

[...] a avaliação não altera os modelos de universidades tradicionais, mas afeta o modelo em sua essência, pois oportuniza o redirecionamento da função ensino, propiciando a melhoria dos cursos de graduação; da função de extensão, quando produz a melhoria dos serviços de saúde oferecidos pelos hospitais-escolas e ambulatórios, da função pesquisa, quando faz a constatação de docentes com doutorado e pesquisa.

Redirecionar a função ensino: eis uma possibilidade concreta da avaliação. Atualmente, a educação superior ainda está muito distante de uma efetiva educação em e para os direitos humanos, sendo que uma avaliação com essa ênfase, sem dúvida, poderia fomentar a consolidação da cultura dos direitos humanos no ensino superior.

Educação de qualidade e avaliação de qualidade não pode ser tomados como métodos de cálculo de produtividade, como se as instituições de ensino superior fossem empresas. A lógica mercadológica que estimula a produção em massa e uma espécie de capitalismo acadêmico não pode ser incentivada, pelo contrário, deve ser combatida. Uma educação de qualidade, assim como o processo avaliativo que guie esta educação, devem estar calcados nos reais valores da sociedade e de acordo com missão das instituições de educação superior: sociedade justa, harmoniosa e baseada nos direitos humanos.

Portanto, deve-se ter cuidado com o que entendemos por qualidade e avaliação, pois estes conceitos não podem estar atrelados a uma visão empresarial, ou seja, de mercado. Educação superior é um bem público, jamais uma mercadoria, como bem destacam Dilvio Ristoff e Luiz Araújo (2003, p. 204):

Não podemos mais, portanto, depender exclusivamente da força inercial instalada, movida pelas demandas imediatas do mercado. Para que o Brasil possa conquistar posição de destaque entre as nações e afirmar efetivamente a sua soberania, precisamos de ações concretas que protejam o interesse do Estado na educação superior, reformando a noção de que a educação é antes

de tudo em bem público e não uma mercadoria, e que permitam expandir agressivamente a oferta de vagas nas instituições federais e estaduais.

Assim, necessariamente, a avaliação da educação superior deve estar pautada na educação dos direitos humanos, já que estes são o eixo central da educação que pode e deve efetivamente transformar a sociedade na qual está inserida.

5 A UNIVERSIDADE DE COIMBRA COMO A RAIZ DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Além de analisar a evolução histórica da universidade, bem como pensar a sua função, missão e valores, no caso brasileiro, deve-se ter uma atenção especial ao histórico comum da educação superior no país: a Universidade de Coimbra (UC). Assim, para compreender como a universidade brasileira e o ensino jurídico chegaram ao seu estágio atual, faz-se necessário o estudo dessa raiz que marcou profundamente a educação superior no país, porém de forma mais profunda o ensino jurídico.

Aliás, a Universidade de Coimbra não influenciou apenas a educação superior no Brasil, mas sim no cenário político brasileiro. Analisando-se, por exemplo, a primeira legislatura do Senado no período do Império brasileiro, a partir de 1826, constata-se que dos 53 senadores que exerceram funções, 32 tinham formação na Universidade de Coimbra, sendo que a ampla maioria era bacharel em direito (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 50). A influência da Universidade de Coimbra sobre o Brasil foi, portanto, muito grande, sendo que no ensino jurídico essa influência é ainda mais forte, justificando-se, assim, apurada análise dessa importante instituição que foi decisiva para a nossa formação político e cultural.

A história da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Direito se misturam e se confundem, já que possuem o mesmo marco inicial: o ano de 1290²³. Porém, não podem ser consideradas como idênticas, até porque tanto o conceito de universidade como o de faculdade variaram ao longo dos séculos dessa jornada, justificando-se, assim a análise do surgimento e o desenvolvimento da UC, bem como da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). Ademais, também se analisará a situação atual da FDUC realizando-se, ao final do capítulo, uma comparação do ensino jurídico brasileiro com o praticado na FDUC.

5.1 HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A universidade é uma das instituições mais duradouras e, provavelmente, uma das mais prestigiadas. A história da universidade em Portugal comprova isso, pois o *Studium*

²³ A Universidade de Coimbra enquanto instituição, através do seu *site* oficial, refere-se ao ano de 1290 como o da sua fundação da seguinte forma: “1290: Criação do Estudo Geral Português, com a assinatura do documento “*Scientiae thesaurus mirabilis*”, por D. Dinis (1 de Março), confirmado pela bula “*De statu regni Portugaliae*” do papa Nicolau IV (9 de Agosto), com as Faculdades de Artes, Direito Canónico (Cânones), Direito Civil (Leis) e Medicina. A Universidade começa a funcionar em Lisboa”. Disponível em: http://www.uc.pt/sobrenos/historia/marcoshistoricos_xii_xvi. Acesso em: 13 jul. 2017.

Generale (Estudo Geral), inicialmente criado em Lisboa e após transferido para Coimbra, manteve-se como universidade quase única²⁴ por muitos séculos, sendo que apenas em 1911 surgiram universidades em Lisboa e no Porto. Atualmente, existem quatorze universidades Públicas, a Universidade Católica e diversas universidades particulares (TORGAL; ÉSTHER, 2014, p. 21).

No caso de Portugal, a universidade remonta à criação dos estudos jurídicos, no período do reinado de D. Denis, apontando-se como data de criação o ano de 1290²⁵ quando foi reconhecido a instituição do *Studium Generale*. Em 1308, a sede foi deslocada para Coimbra pela primeira vez, outorgando-se à universidade uma carta de privilégios, a qual exigia que na instituição existisse um doutor e um mestre, além de um professor de Leis, destacando-se, que inicialmente a universidade era composta por simples cadeiras e não pelas faculdades no sentido moderno. Quanto à metodologia nas aulas do curso de Direito, tudo indicava que seguia de perto o modelo de Bolonha da época (MARCOS, 2016, p. 10).

Destaca-se que a fundação do Estudo Geral ocorreu em Lisboa, mas como logo “surgiram graves dissenções e escândalos entre os habitantes da cidade e os estudantes”, o Rei D. Denis solicitou ao Papa a transferência para Coimbra, uma cidade menor, o que se deu em 1308. Porém, já em 1338, agora pelo Rei Bravo, a universidade foi transferida novamente para Lisboa sob o argumento de que o rei passaria a maior parte do ano nessa cidade (CEREJEIRA, 1926, p. 5). Em 1354, a universidade volta para Coimbra, onde ficaria instalada até 1377, ano em que novamente retorna a Lisboa, por onde permaneceria pela última vez até o ano de 1537.²⁶

Logo, pode-se até mesmo dizer que a atual UC era a denominado Universidade Coimbra-Lisboa, haja vista que a universidade, numa primeira fase, permaneceu os seus primeiros 53 anos em Coimbra e, depois, 36 anos em Lisboa. Numa segunda fase, ocorreu a preponderância de Lisboa, onde ficou por 160 anos consecutivos até o ano de 1537 (BAGNOLI; BARBOSA; OLIVEIRA, 2009, p. 115).

Porém, é muito importante destacar que a doutrina não é uníssona ao defender a existência da Faculdade de Direito ou da própria UC desde 1290. Isso porque, segundo

²⁴ Há registros da episódica Universidade de Guimarães no final do século XVI, e da Universidade de Évora, a qual durou entre 1559 a 1759.

²⁵ A carta dionisiana, de 1º de março de 1290, reconheceu a instituição do *Studium Generale*, sendo que a bula do Papa Nicolau IV de 9 de agosto de 1290, que confirmou a carta dionisiana, simbolizou a legitimação da Universidade perante a Europa.

²⁶ Conforme informações disponibilizadas no próprio *site* da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.uc.pt/sobrenos/historia/marcoshistoricos_xii_xvi. Acesso em: 13 jul. 2017.

Marcello Caetano (1985, p. 426), também se deve falar na Universidade de Lisboa, pois foi essa a sede da então Universidade entre 1377 até 1537, ou seja, pelo período ininterrupto de 160 anos, sendo que “só por ignorância ou má-fé se pode dizer que era a Universidade de Coimbra que estava então em Lisboa”. Segundo o referido autor, o pensamento correto é ao contrário do defendido pela maioria: “o que seria lícito afirmar é que desde 1288 a 1537 a Universidade de Lisboa esteve 53 anos em Coimbra”.

Entretanto, em que pese o respeitável argumento acima colocado, considerando que a Universidade nasce em Coimbra, transfere-se para Lisboa, e depois se solidifica em Coimbra de forma ininterrupta onde está até hoje, sendo ao longo da história, ao menos até 1911, a única universidade portuguesa, bem como se caracterizando por ser sempre a mesma instituição representativa do ensino superior em Portugal, parece o mais correto considerar a UC como a criada em 1290, até porque, posteriormente, foi criada a Universidade de Lisboa.

Nesse sentido, refere Mário Júlio de Almeida Costa (2009, p. 369) que a sede da universidade oscilou entre Coimbra e Lisboa desde a sua fundação até D. João III, o qual a fixou definitivamente na cidade de Coimbra em 1537, época em que se realizava uma reforma profunda no ensino universitário. Existiam duas faculdades jurídicas nessa época, a de Cânones e a de Leis, onde, respectivamente, lecionavam-se o *Corpus Iuris Canonici* e o *Corpus Iuris Civilis*.

Conforme refere António Filipe Pimentel (2005, p. 14), o fato da UC se instalar em 1537 num Paço Real (ou seja, no Palácio da Coroa Real), cria uma diferenciação em relação a todas as demais universidades, que, desde o século XV, buscavam se consolidar em prédios próprios concebidos para atender às necessidades de cada instituição. Outra característica peculiar é que a UC representava toda a educação superior de um país, diferentemente do que ocorria nos demais países europeus:

Com efeito, enquanto na vizinha Castela a Idade Média assistia à emergência de dois *estudos gerais* – Salamanca (1218) e Valladolid (1346) – e, entre, 1474 e 1620, quase trinta outros faziam a sua aparição por toda a Espanha (idêntico fenômeno ocorrendo em França, Itália e Inglaterra e, ainda que em ritmo e densidade desiguais, pela Europa inteira, além do *Novo Mundo*), entre nós o velho *Estudo* dionisino ocupava solitariamente a cena do ensino superior, em todo o Reino e seus domínios, até o limiar do século XX.

A mudança da sede da universidade está associada à reforma profunda do ensino universitário que D. João III iniciou sobre a influência do renascentismo. Aliás, na seara do

direito, o humanismo jurídico experimentou o seu primeiro sopro no panorama universitário português (MARCOS, 2009, p. 14).

Conforme pesquisa de Joana Estorninho de Almeida (2004, p. 123) sobre os estudantes da FDUC durante o século XVII, notou-se um crescimento constante das matrículas muito em razão do prestígio que a carreira de bacharel em direito trazia:

De qualquer modo, a partir da formatura, o graduado em direito era já jurista. Nesta época de franca valorização da graduação em direito, cujo reconhecimento é revelado pelo aumento progressivo das matrículas nas faculdades jurídicas até o século XVIII, o bacharel que se formava em Direito Canónico ou civil passava a estar, simbolicamente – em razão das suas ‘letras’ -, habilitado a ocupar uma série de encargos de notório prestígio social e de poder. E esse seria o objetivo primeiro dos matriculados nas faculdades jurídicas.

Porém, é no século XVIII que ocorre um grande divisor de águas na educação superior de Portugal: a reforma pombalina. Conforme Rui Manuel de Figueiredo Marcos (2006, p. 43), esta reforma setecentista da universidade foi um dos raros momentos que Portugal conseguiu se alinhar com os demais países europeus. Com as referidas reformas, a universidade portuguesa passou a estar aberta aos métodos do racionalismo e da ciência experimental, sob a influência do iluminismo (2006, p. 47):

A reforma pombalina da educação sentiu o vágado iluminista de deslumbramento pelo real. E, como se observou, os Estatutos da Universidade de 1772 souberam perceber e abraçar legislativamente esta tendência para aproximação da realidade, garantindo, ainda que nada mais se conluísse, o triunfo do espírito moderno e um verdadeiro torque unissonante com a Europa das luzes.

As reformas Pombalinas foram um projeto de Estado, representando um projeto elitista de educação que tem como ápice as reformas da universidade (ARAÚJO, 2000, p. 11).

Entretanto, é necessário cuidar para que não se idealize ou se romantize as reformas pombalinas no que tange ao seu alcance e efeitos, que representaram grande mudança na UC, mas que não foram suficientes para dar à UC a vanguarda do ensino superior, ou mesmo o alinhamento com as reformas universitárias que se seguiriam nas próximas décadas pela Europa.

Nesse sentido, Fernando Seabra Santos (2013, p. 116), realizando um estudo comparativo entre as reformas implementadas por Pombal em Coimbra e por Humboldt em Berlim, refere que enquanto este procedia a uma verdadeira reforma iluminista na sua

universidade, o “Marquês mandava destruir e proibir livros de Diderot, Rousseau, Voltaire, La Fontaine, de conteúdo considerado ofensivo da paz e do sossego público e genericamente tidos como corruptores da religião e da moral”. Ao mesmo tempo que o Marquês de Pombal impunha orientações curriculares fundadas no método experimental e na filosofia racionalista, era capaz de dotar “as salas de aula de uma varanda, à qual só se acedia pelo gabinete do Reitor, e da qual se podia aferir o respeito dos Mestres pelo Monarca e pelos textos sagrados”. Eis a imagem²⁷ das tribunas de vigilâncias às aulas que foram utilizadas no final do século XVIII (parte superior sobre a porta):

Figura 1 - Tribuna de vigilância



Fonte: foto tirada pelo autor na FDUC

Foram muitas as mudanças inseridas pela Reforma de 1772, sendo inclusive denominada como nova fundação da universidade, através de um texto normativo e programático denominado de Estatutos, o qual redundou num “exemplar manuscrito e luxuosamente encadernado que ficou exposto à veneração geral”. Ademais, todos os exemplares dos estatutos velhos foram recolhidos, pois ligados ao antigo sistema classificado como negativo (FONSECA, 2000, p. 43). Os novos estatutos influenciavam fortemente no

²⁷ Obtida em abril de 2017 nas dependências da Faculdade de Direito de Coimbra antes de uma aula se iniciar. Atualmente, as tribunas de vigilância não são utilizadas.

aspecto pedagógico, já que alteraram substancialmente as condições de acesso, a organização curricular, a avaliação e a situação dos professores.

Portanto, a reforma Pombalina, ainda segundo Fernando Seabra Santos (2013, p. 116), foi dotada já do ideário do pensamento científico iluminista, mas sem romper com as tradições pedagógicas escolásticas, tentando realizar uma certa conciliação entre estas realidades tão distintas. Marquês do Pombal tentou instaurar o novo, mas sem romper com o passado, ao contrário de Humboldt, que realizou de fato uma revolução na universidade e rasgou com o antigo para entrar numa nova era. Sobre essa comparação, cita-se Fernando Seabra Santos (2013, p. 116):

Coimbra, no terceiro quartel do século XVIII, tinha quase tudo para dar certo (tinha Jardim Botânico, o Observatório Astronómico, o Dispensário Farmacêutico, o Teatro Anatómico, o Museu de História Natural, o Laboratório Químico, a Faculdade de Matemática, a Faculdade de Filosofia Natural, etc.), mas faltava-lhe o essencial: não tinha Goethe reclamando contra a opressiva realidade de uma Universidade virada para dentro, não tinha Kant reflectindo sobre as causas profundas da degradação e progressiva inutilidade da Universidade velha, faltou-lhe Humboldt, o genial sistematizador do pensamento e gestor da reforma.

É inquestionável, conforme salientam Mário Júlio de Almeida Costa e Rui de Figueiredo Marcos (2000, p. 125), que as reformas pombalinas foram uma tentativa de implementar no ensino português superior mudanças que trouxessem a modernidade à educação, sendo que em boa parte as reformas tiveram êxito. Ainda assim, não surtiram o efeito esperado como destacam os próprios autores:

Contudo, apesar da substituição do corpo docente a que se procedeu e dos cuidados que o próprio Marquês de Pombal e o Reitor Francisco de Lemos dispensaram aos primeiros passos da execução dos Estatutos, os progressos do ensino jurídico permaneceram longe de corresponder aos anseios e esmeros dos reformadores.

Assim, pode-se afirmar que as reformas não tiveram a profundidade que almejavam. Conforme Manuel Alberto Carvalho Prata (2000, p. 312) “o plano de modernização concebido por Pombal não encontrou concretização prática e daí que possamos falar em fracasso de um projecto”. Segundo o autor, as reformas não vingaram justamente porque foram incompletas, uma vez que a dimensão eclesiástica que permaneceu na universidade contribuiu para frear o projeto desenvolvimentista. Manuel Alberto Carvalho Prata demonstra em números este fracasso (2000, p. 298), pois analisando as matrículas entre os anos de 1724

a 1771, ou seja, 47 anos antes das reformas²⁸, constatou que a UC foi frequentada por 132.869 alunos, correspondendo a uma média anual de 2.827 alunos, sendo que as faculdades jurídicas eram as mais procuradas com 120.220 (90,48%). Entretanto, de 1772 a 1820, a universidade foi frequentada apenas por 21.675 alunos, o que representa a uma baixa de 111.194 estudantes, reduzindo a média anual de inscrições de 2.827 para cerca de 451 estudantes.

Segundo o próprio autor (PRATA, 2000, p. 301) um conjunto de fatores explica essa diminuição, pois, apesar da universidade passar a ofertar uma melhor estrutura, condições de estudos e novos cursos (Matemática e Filosofia), ocorreu: 1) um vazio ao nível do ensino secundário trazido pelas reformas; 2) o estabelecimento de condições de maior exigência para o ingresso nas faculdades; 3) falta de sensibilidade da sociedade em geral em relação às mudanças (conservadorismo); 4) o caráter prático do ensino, que agora exigia frequência diária dos alunos; e 5) a falta de perspectivas profissionais. Sobre o insucesso das reformas que representavam um plano de modernização concebido pelo Marquês de Pombal, assim se posiciona Manuel Alberto Carvalho Prata (2000, p. 312):

Se, por um lado, a sociedade portuguesa não estava preparada para o receber, porque não continha em si os germenos transformadores da mudança, em virtude da sua estrutura e forma “mentis”, pelo outro lado a *alma mater* portuguesa também não foi capaz de os criar ou simplesmente até impor um ritmo novo que levasse e rasgasse novas perspectivas e horizontes. Daí as constantes críticas movidas à Universidade.

Apesar da queda de procura por parte dos alunos pela UC, mesmo após as reformas introduzidas pelo Marquês de Pombal, a Faculdade de Direito continuou a ser a mais procurada pelos alunos (MARTINS; FILGUEIRAS, 2013, p. 106).

Tanto é que em 1777, cinco anos após a implementação da Reforma Pombalina da universidade, foram levantados dados sobre as seis faculdades agora existentes (Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Matemática e Filosofia). A maioria dos alunos concentrava-se nas Faculdades de Cânones e Leis, onde existiam 500 alunos (não foi fornecido o número exato para cada uma destas faculdades), muito mais que todas as demais faculdades somadas, pois Medicina tivera cerca de 60 alunos, Teologia com 21, Matemática com 10 e, por último, Filosofia com apenas 4 alunos (SILVA, 1999, p. 15).

²⁸ O autor utilizou este período justamente por corresponder ao período de 47 anos entre as reformas Pombalinas de 1772 e a Revolução Liberal de 1820, período mais intenso e duradouro das reformas.

As reformas propiciadas por Pombal alteraram em muito a estrutura das aulas, que foram profundamente reformuladas, pois passou a se exigir a frequência dos alunos nas aulas, bem como a realização de vários exercícios por parte dos alunos ao longo do ano. Entretanto, apesar de todos os esforços da reforma e propostas substanciais de mudanças, o ensino jurídico não mudou na mesma proporção que pretendiam os reformadores, ou seja, na prática, as reformas não tiveram o alcance pretendido (MERÊA, 1957, p. 194 e 211).

Já o século XIX iniciou-se com reformas importantes concebidas por Monteiro da Rocha e promulgadas em 1804-1805 pelo Príncipe Regente, reformas estas que aperfeiçoavam o regime dos cursos jurídicos. Entretanto, as reformas sequer tiveram tempo de trazer resultados efetivos, pois ante as invasões napoleônicas, entre os anos de 1807 a 1811, praticamente não existiu tempo para o ensino jurídico (MERÊA, 2005, p. 35).

O início do século XIX foi um período muito conturbado em Portugal e, assim como ocorreu na época das invasões francesas, os estudos foram suspensos durante a guerra civil, mais precisamente entre 1831 até 1834. Esse período de intranquilidades, marcado por armas, prejudicou a produção acadêmica e o desenvolvimento dos estudos jurídicos. Os estudos retornaram a sua normalidade a partir da temporada 1834-1835, ainda que com um considerável decréscimo de alunos (MERÊA, 2005, p. 36).

No ano seguinte, em 1836, a Faculdade de Direito ganha os contornos modernos que hoje a caracteriza, pois foi neste ano, através do Decreto de 5 de dezembro de 1836, que as Faculdades de Cânones e Leis foram unificadas na Faculdade de Direito. Passar-se-á a analisar a história da Faculdade de Direito, mas não sem antes verificar como ocorreu a influência da UC sobre o Brasil ao logo deste percurso histórico.

5.2 A INFLUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA SOBRE O BRASIL

A história do Brasil está conectada com a UC e mesmo com a própria cidade de Coimbra. Maria Aparecida Ribeiro (2012, p. 78) destaca esta ligação:

Em 1577, vieram morar em Coimbra filhos de portugueses, nascidos no Brasil, para frequentar a Universidade, que começou, de forma sistemática e incontestemente, a influir na formação da *intellegentzia* brasileira, nos seus mais diferentes aspectos: Leis, Cânones, Matemáticas, Medicina... Eram estes estudantes oriundos principalmente de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, perfazendo, até 1914, duas mil novecentos e sessenta e sete matrículas, às quais se podem somar ainda os quarenta e quatro nomes que só figuravam nos livros de Atos e Graus.

A interação mais próxima entre a UC e o Brasil ocorre desde o final do século XVI de forma muito intensa. Exemplo disso é que já no século XVIII, os alunos oriundos da colônia brasileira representavam cerca de 10% da comunidade estudantil coimbrã. Além disso, a UC teve muitos mestres e reitores de origem brasileira. Atualmente, ainda há uma relação forte, seja pela existência de vários programas de intercâmbio, seja pelo acolhimento e participação em programas de investigação em diferentes domínios (PAIVA; BERNARDES, 2012, p. 13).

Segundo Décio Ruivo Martins (2012, p. 30), alguns personagens brasileiros participaram da remodelação universitária no início da década de sessenta do século XVIII, reforma essa que repercutiu tanto em Portugal como no Brasil, sendo que o referido autor ainda acrescenta:

Após a criação das Faculdades de Filosofia e de Matemática, em 1772, Coimbra passou a ser o destino preferencial de sucessivas gerações de estudantes brasileiros que demandavam a Europa. Também a Faculdade de Medicina renovada no período pombalino contribuiu para o progresso das ciências médicas no universo luso-brasileiro. No início do século XIX o modelo pombalino da organização universitária começou a implantar-se no Brasil Colônia. Ainda antes da independência ocorrida em 1822 aquelas Faculdades foram o modelo para a criação das primeiras escolas de ensino superior, com o epenhamento de algumas personalidades formadas na então única universidade do domínio luso. Os caminhos da ciência percorridos nos dois países até a atualidade são indissociáveis deste período de transformações na UC.

Aos jovens brasileiros, que não contavam com instituições de ensino superior²⁹, estudar em Coimbra era um sinal de prestígio, razão pela qual grande atração a UC exercia sobre os mesmos, ressaltando-se que muitos jovens da elite brasileira se deslocavam até o Reino de Portugal para frequentar o curso jurídico (MAGALHÃES, 2012, p. 22):

Grande atração exercia o estudo coimbrão sobre os jovens brasileiros que por isso se deslocavam até ao Reino para o frequentar, o que aumenta na primeira metade do século XVIII. Talvez também acrescentado algum prestígio ao que a frequência universitária por si mesmo trazia. Universidade de que souberam também ver as fraquezas e debilidades.

O Brasil, até mesmo enquanto colônia, também contribuiu para as reformas da UC, haja vista que “as necessidades de colonização e defesa da América portuguesa não podiam ser

ignoradas dos reformadores e não-de ter contribuído para suscitar a radical modificação dos cursos em Coimbra” (MAGALHÃES, 2012, p. 19).

É natural essa influência da UC sobre o Brasil e a próxima relação que teve com as demais instituições de ensino superior brasileiras que passaram a ser criadas no século XIX, uma vez que o Brasil, após a independência de Portugal em 1822, precisava criar os seus quadros técnicos, passando a constituir cursos superiores, como, por exemplo, as já citadas Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, fundadas em 1827 (as quais tiveram como modelo a própria FDUC). Como a UC era a única em Portugal e o Brasil, na condição de ex-colônia, sem qualquer tradição em ensino superior, logicamente, seria fortemente influenciada pela universidade portuguesa, até pela questão da língua e proximidades culturais. Ademais, a elite brasileira continuava no poder no Brasil, sendo que as relações com Portugal foram mantidas, ou seja, não ocorreu qualquer ruptura traumática de relações.

Com o progresso das instituições de educação superior brasileiras e a criação de outras universidades portuguesas, esta influência foi se pulverizando, sendo porque outras universidades portuguesas passaram a interagir com as instituições brasileiras, seja também porque outros países começaram a atrair estudantes, pesquisadores e professores brasileiros, como, por exemplo, a França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos da América.

Ainda assim, as relações continuam fortes, ao ponto do Reitor da UC, João Gabriel da Silva (2012, p. 7), afirmar que a UC “teve uma importância decisiva na formação do Brasil”, uma vez que praticamente toda a elite brasileira que participou do processo de independência do país estudou nos quadros de Coimbra, citando expressamente José Bonifácio de Andrade e Silva, que inclusive foi professor da Universidade de Coimbra. E sobre as relações mantidas com o Brasil, ainda expõe:

O dever da Universidade de Coimbra está pois indelevelmente ligado ao do Brasil, país que desempenha um papel muito relevante para a UC, não só como charneira entre o novo mundo do Sul e o velho mundo do Norte, mas também porque é com a ajuda da UC – que recebe atualmente milhares de estudantes brasileiros – que o Brasil aprofunda o processo de construção da sua própria identidade, reconstrói a matriz cultural das suas raízes e contribui para a evolução cosmopolita das suas e das nossas gentes.

É evidente que em pleno século XXI, num mundo globalizado em que as universidades buscam a internacionalização, cujo idioma privilegiado é o inglês e o país que

²⁹ Considerando que as duas primeiras Faculdades de Direito, de São Paulo e Olinda, foram criadas apenas em

possui as universidades melhores colocadas nos *rankings* internacionais é os Estados Unidos da América, a influência da UC é infinitamente menor do que era no passado.

A UC já não possui o protagonismo que tinha no passado em relação ao Brasil. Já deixou de ser há muito tempo o principal destino internacional dos estudantes brasileiros, que agora se espalham pelo mundo. Apesar disso, as ligações e relações da UC ainda são fortes com o Brasil. As instituições brasileiras continuam a manter boas relações com esta instituição portuguesa, que tem nos seus quadros milhares de estudantes brasileiros, que compõem o maior grupo de estudantes internacionais da UC. Provavelmente, esse laço e essa admiração vão se manter por muito tempo, a ponto de ser usual a afirmação na UC que a referida universidade é maior universidade brasileira fora do Brasil.³⁰

5.3 A NOVA FACULDADE DE DIREITO A PARTIR DE 1836 E A SUA EVOLUÇÃO ATÉ O SÉCULO XXI

A Faculdade de Direito, como hoje conhecemos, em oposição aos cursos de Cânones e Leis, como historicamente existiu na UC, constitui-se em 1836³¹ pelo Decreto de 5 de Dezembro, quando as Faculdades de Cânones e Leis foram unificadas na Faculdade de Direito³², a qual tinha um curso de cinco anos, sendo que as cadeiras (disciplinas), eram distribuídas da seguinte forma (MÊREA, 1961, p. 154):

Primeiro ano

- 1.^a cadeira – História geral da jurisprudência e a particular do direito romano, canônico e pátrio
- 2.^a cadeira – Ciência da legislação e direito natural

Segundo ano

- 3.^a cadeira – Direito público universal e das gentes
- 4.^a cadeira – Instituições de direito eclesiástico

1827.

³⁰ Exemplificativamente, cita-se o título de notícia veiculada em *site* português (www.dn.pt): “A maior universidade brasileira fora do Brasil é esta. O que é que Coimbra tem?”. Na notícia, datada de 8 de dezembro de 2015, consta a informação de que seriam “2123 estudantes e investigadores, a maior comunidade canarina num estabelecimento de ensino superior fora do Brasil, e perfazem quase 10% da academia coimbrã”. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/interior/a-maior-universidade-brasileira-fora-do-brasil-e-esta-o-que-e-que-coimbra-tem-4874875.html>. Acesso em: 11 jun. 2018.

³¹ O ano de 1836 é considerado pela própria UC como um marco importante, pois é o ano em que “são fundidas as Faculdades de Leis e Cânones na nova Faculdade de Direito”. Portanto, é partir deste ano que a Faculdade de Direito ganha os contornos estruturais que a caracterizam como um curso jurídico. Disponível no seu *site*: http://www.uc.pt/sobrenos/historia/marcoshistoricos_xvii_xix. Acesso em: 14 jul. 2017.

³² Quando da criação da Faculdade de Direito, o corpo docente da nova faculdade foi unificado também, o qual passou a ser constituído, assim por treze catedráticos, sete canonistas e seis legistas (MÊREA, 1961, p. 158).

5.^a cadeira – Direito romano elementar

Terceiro ano

6.^a cadeira – Direito público português pela Constituição, direito administrativo pátrio, princípios de política e direito dos tratados de Portugal com os outros povos

7.^a cadeira – Direito civil português

8.^a cadeira – Economia política

Quarto ano

9.^a cadeira – Direito civil

10.^a cadeira – Direito criminal, inclusa a parte militar

11.^a cadeira – Direito comercial e marítimo

Quinto ano

12.^a cadeira – Jurisprudência formulária e eurenática, prática do processo civil, criminal, comercial e militar

13.^a cadeira – Hermenêutica jurídica, análise de textos de direito pátrio, romano e canónico, diplomática

14.^a cadeira – Medicina legal

Nota-se pela análise do novo curso de Direito que a influência do Direito Eclesiástico é drasticamente reduzida, ainda que presente. Também se percebe que este currículo, considerando obviamente todas as atualizações, adaptações e momentos histórico, ainda é perceptível nos currículos atuais, tanto no curso de Coimbra como nos cursos brasileiros.

Também é interessante destacar que o curso de Direito continuava a ser o mais prestigiado à época, tanto é que pelo Decreto de 1836, os professores de Leis recebiam ordenados maiores que todos os demais Lentes (professores), o que gerava um sistema de rivalidades e intrigas, até porque, curiosamente, os professores eram selecionados democraticamente pelos próprios alunos (CEREJEIRA, 1926, p. 13).

Para ingressar na Faculdade de Direito, os candidatos, antes, deveriam fazer o curso liceal, destacando-se que os Liceus Nacionais estavam estabelecidos nas capitais de Distrito. Este curso era preparatório e, ao mesmo tempo, requisito para a matrícula na FDUC sendo que a habilitação era procedida mediante um exame chamado de “madureza”, o qual era realizado perante um júri composto de professores de instituições secundárias e superior, sempre presidido por um Lente da UC (MÊREA, 1952, p. 117). Percebe-se, assim, que tanto o ingresso como a realização do curso de Direito eram extremamente rigorosos e acessíveis para poucos estudantes, dadas as exigências e dificuldades no percurso acadêmico.

Já na década de 1850, ocorreram muitas transformações em Portugal, pois foi um período de paz que permitiu um governo estável. Nessa altura, a UC ainda era a única de Portugal, porém, contava com a concorrência das novas escolas politécnicas tanto de Lisboa

como do Porto, as quais eram mais alinhadas às novas correntes de ensino, mais atentas ao mercado profissional e à nova realidade do país, o que gerava nos lentes de Coimbra uma postura de defesa de seus privilégios, o que resultava em dificuldades de implementar qualquer mudança substancial. Os lentes da Universidade, na sua grande maioria, estavam apegados aos meios tradicionais de ensino, o que refletia tanto uma inércia por mudança como falta de preparo, situação essa que confrontava com as ideais regeneradoras que existiam no reino de Portugal nessa época. Exemplo destes novos ventos de mudanças, ainda que tímidos, é a fundação, em 3 de janeiro de 1852, do Instituto de Coimbra, que declarava em seus estatutos como objetivos “a cultura das ciências, belas letras e belas artes” (LEONARDO; MARTINS; FIOLHAIS, 2013, p. 209).

A FDUC ainda era a casa de grandes nomes. Exemplo disso é que, entre 1861 a 1866, Eça de Queirós estudou e se graduou em Direito, ainda que o mesmo não demonstrasse muito apreço ao curso realizado, pois fez severas críticas à UC que considerava dura e ritualista, além de também ser dura à liberdade de criação intelectual (MARCOS, 2005, p. 65).

Conforme Paulo Mêrea, de 1865 a 1901 a Faculdade de Direito vive uma nova organização, pois, em 1865, através de uma reforma procedida pela própria instituição, alterou-se substancialmente o currículo, com algumas mudanças de cadeiras, que agora passaram a ser 16, sendo que também foi incluído um sexto ano (de repetição) para os alunos que desejassem obter o grau de licenciado e doutor (1953, p. 36). Durante todo esse período, continuaram a ocorrer mudanças pontuais na organização do curso, que influenciaram nas cadeiras e exigências para a conclusão do mesmo, sendo que, já nesse período, o ensino³³ da FDUC recebia muitas e severas críticas (1953, p. 65), o que já motivava algumas mudanças no ensino jurídico na virada do século XIX para o XX, conforme expõe (1953, p. 67):

[...] a transformação que ia se operando não se caracteriza apenas pela aplicação das concepções positivistas e sociológicas: exprime-se no temperamento ou substituição do método exegético, na maior importância atribuída a história e ao direito comparado, no contacto mais íntimo com os vários sectores da vida social, na actualização das doutrinas graças a um maior convívio com o pensamento estrangeiro

³³ Que seguindo o autor, ainda que a Faculdade de Direito possuísse cadeiras de história, filosofia e economia, o que já era um grande avanço em comparação com outros países, como a França, os “conhecimentos eram, por excelência, jurídicos e tinham por objetivo principal a exposição e comentário do direito vigente” enquanto o método dominante “na explanação do direito positivo era o método exegético” (MERÊA, 1953, p. 61).

Ao iniciar do século XX, a UC recebe mais uma reforma, a qual foi instaurada pelo Decreto n. 4 de 24 de dezembro de 1901 e visava uma renovação de todo o ensino, sendo que o novo plano de estudo instaurado pela reforma veio a consolidar a progressiva penetração das concepções sociológicas e positivistas que já se percebiam no ensino nos últimos anos do século XIX, segundo Almeida Costa (1963, p. 35), que ainda expõe o sentido e objetivo da reforma de 1901:

Entendeu-se que o ensino do Direito não podia restringir-se à simples análise e interpretação dos textos, mas que encontrava o seu apropriado complemento nos estudos respeitantes à vida do homem em sociedade, e que este caminho seria o único meio de estabelecer a verdadeira aliança entre a teoria e a prática. Numa palavra: chama-se à ribalta o axioma do caráter eminentemente social dos fenómenos jurídicos, integrando-se no programa da respectiva Faculdade, à semelhança do que acontecia no estrangeiro, as matérias julgadas susceptíveis de permitir a compreensão das suas conexões e interdependências com todos os restantes aspectos sociais.

De acordo com a reforma introduzida pelo Decreto n. 4 de 24 de dezembro de 1901³⁴, no início do século XX, passou a FDUC a ter o seguinte currículo:

Primeiro ano

- 1.^a cadeira – Sociologia Geral e Filosofia do Direito
- 2.^a cadeira – História Geral do Direito Romano, Peninsular e Português
- 3.^a cadeira – Princípios Gerais de Direito Civil. Direito Civil

Segundo ano

- 4.^a cadeira – História das Instituições do Direito Romano, Peninsular e Português
- 5.^a cadeira – Direito Civil
- 6.^a cadeira – Ciência Económica e Direito Económico
- 7.^a cadeira – Ciência Política e Direito Constitucional

Terceiro ano

- 8.^a cadeira – Direito civil
- 9.^a cadeira – Ciência da Administração e Direito Administrativo
- 10.^a cadeira – Ciência das Finanças e Direito Financeiro
- 11.^a cadeira – Direito Eclesiástico Português

Quarto ano

- 12.^a cadeira – Direito Comercial
- 13.^a cadeira – Administração Colonial
- 14.^a cadeira – Sociologia Criminal e Direito Penal
- 15.^a cadeira – Organização judiciária. Teoria das Ações. Processo Ordinário Civil e Comercial. Prática Judicial.

³⁴ Conforme art. 100 do Decreto n. 4 de 24 de dezembro de 1901.

Quinto ano

- 16.^a cadeira – Processos Especiais Cíveis e Comerciais. Processo Criminal. Prática Judicial
- 17.^a cadeira – Prática Extrajudicial
- 18.^a cadeira – Medicina Legal
- 19.^a cadeira – Direito Internacional

Novamente, ao analisar o currículo de mais de 100 anos de história, qualquer jurista, seja português ou brasileiro, que tenha estudado em uma Faculdade de Direito do Brasil ou de Portugal, familiarizar-se-á com este currículo e, certamente, não o estranhará dada a proximidade com os currículos atuais, guardadas as proporções de cada época.

Entretanto, conforme adverte o próprio Almeida Costa (1963, p. 49) sobre a reforma “quase se reconhece que nascera velha”, uma vez que os “próprios reformadores admitem que se ficara atrás do que se passava contemporaneamente em certos países estrangeiros”, onde as Faculdades de Direito já possuíam um ensino jurídico muito mais desenvolvido e abrangente.

O fato é que apesar da reforma de 1901, no início do século XX, muitas eram as críticas à FDUC e ao seu ensino. Em 1906, Carlos dos Santos Babo publica um livro em que se dedica a descrever e criticar os professores da FDUC. Uma das suas fortes conclusões é a seguinte (1906, p. 59):

São assim os mestres de Direito! São estas porcarias que enjoam a todos os que por lá passam! Pedantismo, almas incarecterísticas, cranios balofos. Tudo simplesmente digno de rastejar dentro d'este regimen, que nos emporcalhou, nos escarnece, nos insulta e nos rouba.

O ambiente, no início do século XX, era extremamente negativo na UC haja vista a insatisfação dos alunos, o que culminou com um movimento de protestos acadêmicos em 28 de fevereiro e 1º de março de 1907³⁵, os quais objetivam reformar os estudos jurídicos e todo o sistema pedagógico universitário. Sete estudantes foram expulsos da UC pelo fato dos protestos terem sido considerados políticos e revolucionários, o que resultou numa greve geral dos estudantes em Portugal, que deixaram de comparecer a diversas instituições de ensino (escolas superiores e secundárias). A essa revolta e a greve costuma se atribuir repercussões tanto no campo educacional como no político. No campo da educação, parte das reivindicações foram atendidas na Reforma de 1910³⁶, porém, no campo político, atribui-se o

³⁵ Protestos desencadeados na Universidade de Coimbra que tiveram como origem e pretexto a reprovação de um candidato ao grau de doutor em Direito, José Eugénio Dias Ferreira.

³⁶ Como, por exemplo, a abolição do foro acadêmico e do juramento religioso, bem como a derrogação da obrigatoriedade do uso da capa e da batina. O foro acadêmico, segundo António de Vasconcelos (1917, p. 380),

encerramento das Câmaras e a instalação da Ditadura Franquista (GONÇALVES, 2007, p. 62).

Ainda em 1907, um dos alunos expulso, Campos Lima, publica livro extremamente crítico ao ensino jurídico da época, homenageando inclusive os demais alunos expulsos.³⁷ Sobre a UC e a própria FDUC, afirmava que a mesma (1907, p. 207) contribuía “para o amesquinamento intelectual das gerações académicas que por lá passam”. Já sobre o bacharel que então se formava em Portugal, dizia que este “é um tipo definido, característico, com molde fixo na palermice nacional. É um homem que diz asneiras com pose cobrindo-se com as cartas e falado de cadeira”. Nas suas críticas, destacava que Portugal estava muito atrasado no seu ensino jurídico quando comparado com os demais países europeus, defendendo a necessidade de profundas mudanças, mas, ao mesmo tempo, posicionava-se de forma cética quanto à possibilidade de ocorrerem verdadeiras reformas (1907, p. 222):

Crie-se pois o ensino do Direito separadamente da legislação e d’esta dêsse ao aluno apenas a parte fundamental que ele precisa para regular-se no estudo e interpretação das leis. E tenha-se sempre em vista que o que deve pretender-se não é criar funcionarios já prontos e acabados, mas aptidões e tendências para o virem a ser.

Esta é a norma d’uma boa remodelação do ensino do Direito. Mas não pode ser posta em pratica, porque supõe já por si mesma um certo criterio racional, que os nossos legisladores não téem porque sahiram na sua maior parte d’essa Universidade, que só serve a inutilizar a tendência orientadora do espirito, esterilizando-a dispersivamente em toda a ordem de inutilidades.

A insatisfação dos alunos da UC era muito grande, sendo que a greve deixou clara a necessidade de uma remodelação (atualização) do curso de Direito, razão pela qual a universidade envia os professores da FDUC, Marnoco e Sousa e José Alberto dos Reis em missão às mais conceituadas faculdades de Direito europeias a fim de averiguarem os programas e métodos destes cursos (GONÇALVES, 2007, p. 70).

Resultado é que ainda em 1907, como resposta às diversas e duras críticas que se faziam no início do século XX, os professores da FDUC, Marnoco e Souza e Alberto dos Reis, publicaram um livro em Coimbra com o título “A Faculdade de Direito e o seu ensino” onde discutiam o ensino jurídico de forma técnica, sendo muito interessante que os autores já apresentavam a discussão existente no período sobre a “função social da faculdade de

era uma instituição medieval académica que acolhia os lentes, os estudantes e oficiais da Universidade, bem como os familiares destes membros, sob a sua jurisdição, ou seja, as pessoas ligadas à Universidade estavam fora da jurisdição comum da justiça, possuindo essa jurisdição especial: o foro académico.

³⁷ Citando Ramada Curto, Carlos Olavo, Gonçalves Preto, Pinho Ferreira, Alberto Xavier e Pinto Quartim.

direito”, citando a conhecida controvérsia sobre a orientação que deveria ter o ensino da Faculdade de Direito, ressaltando que de um lado estavam os que defendem um ensino de caráter exclusivamente prático e, do outro lado, uma corrente oposta que defendia um ensino mais teórico (1907, p. 93).

O mais interessante é que os referidos autores não se aliavam a nenhuma delas, defendendo justamente uma simbiose entre ambas, posicionando-se no sentido da necessidade de um misto das duas teorias em debate (SOUZA; REIS, 1907, p. 97):

A verdade, porem, não se encontra em nenhuma destas opiniões extremas, porquanto as Faculdades de Direito não podem deixar de alliar cuidadosamente no seu ensino a theoria e a pratica. E’ necessário que o ensino das sciencias sociaes penetre e vivifique o da arte jurídica, assim como é que o espirito ponderador e pratico desta ultima exerça a sua influencia sobre os arreatamentos e as conclusões, por vezes muito radicaes, da especulação e da sciencia pura. Encontrando-se justapostos nas Faculdades de Direito este dous ensinios, é natural que se venham a confundir num todo harmonico, completando-se os elementos de um pelos elementos do outro.

O livro de Marnoco e Souza e Alberto dos Reis merece destaque, pois além de rebater as constantes críticas sobre o ensino da FDUC no início do século XX, sem, no entanto, deixar de dar razão a parte delas, faz um comentário muito ponderado e crítico sobre o estágio do ensino jurídico da época, não só em Portugal, mas na Europa também. É incrível que já naquela época se criticava o individualismo trazido pelos Códigos. Eis a manifestação dos autores sobre o tema (1907, p. 105):

E’ por isso que o individualismo desenfreado e abstracto que serviu de base ás codificações modernas, está posto inteiramente de parte no ensino do direito positivo onde se procura subordinar o indivíduo á sociedade e absorver o direito privado no direito social. Os codigos actuaes são compromissos entre os privilegios da aristocracia e os privilegios do terceiro estado, não tutelando efficazmente os verdadeiros interesses da sociedade, e precisando assim de ser completamente transformados, a fim de não continuarem a constituir simplesmente o palladio dos fortes e dos ricos.

Mas além da crítica ao individualismo exacerbado representado pelos códigos da era oitocentista, os autores foram mais além e fizeram uma forte crítica ao ensino jurídico na Alemanha, alertando sobre os perigos do mesmo na juventude alemã, já que era um ensino que exaltava o governo e os seus feitos, totalmente desprovido de sentido crítico. A previsão

dos autores, infelizmente, mostrou-se acertada décadas mais tarde (SOUZA; REIS, 1907, p. 105-106):

Os cursos da Faculdade de Direito também não são dirigidos no sentido de fazer inclinar a intelligencia perante todas as providencias dos governos, exaltando os seus actos, como acontece, por exemplo, nas universidades allemãs, onde a juventude é educada sempre na admiração do Imperio e das suas obras. Podemos citar em abono desta asserção as criticas feitas ao nosso systema eleitoral, á nossa politica colonial e aduaneira, á nossa centralização administrativa, ás nossas dictaduras, etc., e que se repetem todos os anos com o maior desassombro. O que se passa nas universidades alemãs não constitue o verdadeiro ideal a seguir tendo explicação unicamente na necessidade de proporcionar á organização do Imperio meios de resistência contra os ataques do socialismo independente.

De fato o livro de Marnoco e Souza e Alberto Reis é extremamente defensivo do ensino jurídico oficial do início do século XX da FDUC, constituindo-se quase como uma fala oficial da FDUC, rebatendo as críticas recebidas, inclusive citando o Brasil³⁸ e juristas brasileiros para reforçar a qualidade do seu ensino, porém, ao mesmo tempo, ciente da necessidade de mudanças, as quais muitas vezes, segundo os próprios autores não ocorriam por falta de vontade ou tentativa da faculdade³⁹, que as tentava implementar, mas sem sucesso, inclusive dedicando um capítulo inteiro “ao movimento reformador na faculdade de direito” (1907, p. 109).

Nitidamente, o início do século XX trazia um movimento de mudanças, as quais de fato acabaram por ocorrer. E não poderia ser diferente, pois no início do século XX a FDUC era alvo de fortes agressões (que ocorriam tanto no Parlamento como nos jornais), que criticavam a faculdade por ter um ensino arcaico dentro dos seus muros. Devido à turbulência, o ensino foi repensado, o que culminou com a Reforma dos Estudos Jurídicos de 1911, a qual foi considerada coerente pela sociedade e digna de elogios dentro e fora do país, já que buscou implementar um ensino mais crítico e cooperativo entre professores e alunos. E é justamente nesse contexto que é fundada a Biblioteca Joanina, uma das mais tradicionais e importantes da Europa (MARCOS, 2012, p. 13).

³⁸ Segundo os autores (SOUZA; REIS, 1907, p. 105-106) o Brasil possuiria “uma cultura nada inferior á das nações européas mais adeantadas”, sendo que no Brasil as obras saídas da Faculdade de Direito de Coimbra seriam muito apreciadas.

³⁹ Os autores citam que (SOUZA; REIS, 1907, p. 109-110) “A Faculdade de Direito não só não se tem oposto ás reformas do ensino, mas tem propugnado por ellas”.

A Reforma de 1911 determinou que os professores banissem das aulas a aridez inóspita do tradicional verbalismo abstrato. Segundo Rui de Figueiredo Marcos (2013, p. 145), os professores deveriam ministrar as aulas da seguinte forma:

A apresentação dos princípios e institutos jurídicos de uma maneira apriorística e dogmática devia ceder a um ensino em que eles, preferencialmente, surgissem emoldurados na sua formação histórica e nas relações com a vida social. Procuravam-se, assim, desterrar as secas prelecções que cultivavam o puro género dogmático em tom pastoral.

Com a Primeira República⁴⁰ vieram substanciais mudanças, principalmente, no que tange ao projeto de separação do Estado e da Igreja, com a tendência para a laicização do ensino e das relações jurídicas. Já em 1910, a ainda existente cadeira de direito eclesiástico foi substituída por uma de processo. Também se separou a função docente da função de julgamento, passando-se os exames para a responsabilidade do Estado, o qual passou a aplicar exames após os anos de estudos, numa nítida influência do sistema alemão. A matriz curricular também sofreu importantes alterações (MARCOS, 2009, p. 60). E o espírito do ensino também foi profundamente alterado, pois passou a se adotar o denominado ensino livre, como refere Rui Manuel de Figueiredo Marcos (2009, p. 68):

Uma dimensão que não pode ser omitida a respeito da Reforma de 1911 toca o subido esplendor com que acolheu o princípio do ensino livre. E tomou-a na dupla acepção que ele comporta, ou seja, liberdade de ensinar e liberdade de aprender. O ensino do direito ou se impunha por si próprio ou não tinha razão de ser. O registro da falta tornava-se incompreensível. Um ponto em que comungavam a Faculdade de Direito e o Governo da Primeira República.

Apesar das propostas desafiadoras para época, a Reforma de 1911 nunca chegou a ser inteiramente implementada, ressaltando-se que ainda existiam reclamações dos estudantes, sendo que a opção pelos cursos livres não trouxe resultados satisfatórios. Ainda durante a Primeira República ocorreram outras reformas, como as de 1918, 1922 e 1923 (MARCOS, 2009, p. 70).

O interessante é que a temática da reforma do ensino jurídico, assim como no início do século, costumava a ser pauta dos alunos da FDUC, o que aponta para uma provável insatisfação. Em 1966, os alunos apresentaram um questionário para o então professor José

Joaquim Teixeira Ribeiro, sendo que a primeira pergunta já era sobre a opinião do professor em considerar necessária, ou não, uma reforma da FDUC, sendo que a sua resposta foi a seguinte (1966, p. 369):

Considero, sim. Mais do que nunca, o tempo não passa hoje indiferente pelos estabelecimentos de ensino. Ora, a última reforma das Faculdades de Direito remonta a 1945, e teve objectivos restritos, propondo-se apenas introduzir no regime de estudos de 1928 as modificações então consideradas urgentes, e que eram, sobretudo, a supressão do bacharelado e o alongamento do curso geral. Decorreram 21 anos-estes 21 anos de após-guerra, cheios de conteúdo histórico – entretanto só se alterou o sistema de exames, que em 1957 passaram a fazer-se por disciplinas isoladas, e naturalmente que uma tão rica evolução social e uma tão longa experiência pedagógica hão-de ter acusado várias insuficiências e defeitos no actual regime de estudos.

Pelo que toca, até, à experiência pedagógica, uma de suas principais lições é a pouca eficácia do ensino, claramente traduzida no desinteresse que grande parte dos alunos mostram por saber (por saber o que os mestres leccionam), importando-se apenas por passar, por conseguir uma formatura que lhes permita ganhar a vida.

Atualmente, não se encontram debates e grandes reflexões sobre o ensino jurídico em Portugal. Aliás, a temática do ensino jurídico não tem atraído pesquisadores e sequer é inserida em debates políticos. Analisando a história recente de Portugal, realizando-se um paralelo com a configuração do Estado português, é possível citar três momentos que representaram grandes e marcantes mudanças no ensino jurídico em Portugal.

Duas delas são retratadas por José de Faria Costa (1996, p. 412), o qual refere que “o ensino e o desenvolvimento do estudo do direito só podem ser compreendidos em toda a sua profundidade se se não esquecer que o Estado é um ponto axial incontornável de toda esta problemática”. Com razão José de Faria da Costa, pois a universidade portuguesa, desde o seu nascimento, está ligada ao Estado. Nessa linha, referindo-se a história mais recente, o autor salienta que o ensino jurídico foi abalado por dois grandes movimentos sociais e políticos: a Primeira República e a Revolução de 25 de Abril de 1974⁴¹.

Sobre a Primeira República, ainda segundo José de Faria da Costa (1996, p. 413), resultou que o Estado português deixou de ter o seu ensino jurídico apenas na FDUC, pois foi criada a Universidade de Lisboa, a qual passou a ter uma Faculdade de Direito e, com isso, ocorreu um aprofundamento e alargamento do ensino jurídico em Portugal. Trata-se de um

⁴⁰ A Primeira República Portuguesa foi o sistema político vigente em Portugal após a queda da Monarquia em 5 de outubro de 1910. Durou até 28 de maio de 1926, quando se instaurou o período da ditadura militar.

⁴¹ A Revolução de 25 de Abril de 1974 acabou com a ditadura militar em Portugal.

momento decisivo para os rumos do Direito em Portugal. O segundo momento decisivo adveio do fenômeno político do 25 de Abril de 1974, o qual acabou com a ditadura, democratizando o ensino e permitindo a proliferação de universidades privadas com as suas Faculdades de Direito, o que contribui muito para o contexto atual do ensino jurídico.

Um terceiro momento, que não significa exatamente a reconfiguração do Estado português, como nos dois momentos anteriores citados, é a adesão à Comunidade Europeia, o que significa um novo marco histórico, pois, posteriormente, ocorreu o desenvolvimento e o engajamento ao Processo de Bolonha⁴², que de certa forma modelou o atual ensino jurídico português, influenciando diretamente os programas de todos os cursos jurídicos de todas as Faculdades de Direito portuguesas.

Desde a implementação do Processo de Bolonha, muitas foram as críticas, principalmente no que tange ao ensino jurídico. Ainda em 2003, quando era incipiente a implantação do Processo de Bolonha em Portugal, A. Santos Justo (2003, p. 625) referia que a orientação deste processo era “puramente tecnocrática (e quiçá economicista)” e que de forma contraditória tentava proclamar os seus princípios⁴³ através da redução do tempo de duração dos cursos, pois não faria sentido diminuir os cursos jurídicos enquanto se proliferam novos saberes jurídicos que justamente exigem mais tempo de estudos, criando o paradoxo de “mais conhecimentos e menos tempo”. Conclui o autor da seguinte forma:

As Faculdades de Direito existem para formar juristas e sua formação não se faz sem tempo; por isso, não cumprirão a sua função se abdicarem da excelência dos seus docentes e da qualidade do seu ensino. O jurista não pode ser um simples técnico-servidor de qualquer poder legislativo: é muito mais, porque lhe cabe a nobre função de servir a justiça sem a qual a sociedade será impossível.

O Processo de Bolonha influenciou em todos os níveis na universidade, afetando tanto a graduação como a pós-graduação. No caso da pós-graduação, as dissertações (ou teses) produzidas pelos investigadores precisam ser mais curtas, sendo que o tempo de escrita também é menor, ou seja, exige-se dos estudantes mais produção em detrimento de leituras e

⁴² A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, culminou com o denominado Processo de Bolonha, que é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus que visa um comum espaço europeu de ensino superior. No *site* da *European Higher Education Area* (<http://www.ehea.info/>) consta a informação que o Espaço Europeu do Ensino Superior é o resultado da vontade política de 48 países que, passo a passo, durante os últimos dezoito anos, construíram uma área usando ferramentas comuns. Disponível em www.ehea.info/. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁴³ O Processo de Bolonha traz como objetivo enunciado uma formação sólida, cultural, humanista e de qualidade na Europa.

reflexões sobre a temática da pesquisa, tudo em nome da modernização das universidades desejada pela Comissão Europeia responsável pelo Processo de Bolonha (ARAGÃO, 2009, p. 766).

No mesmo sentido, João Carlos Loureiro (2012, p. 362), ainda que se referindo sobre o curso de Licenciatura em Administração Público-Privada, também ofertado pela FDUC⁴⁴, afirma que a carga horária do curso, em decorrência do Processo de Bolonha, teve que ser substancialmente reduzida, o que prejudicou as possibilidades de aprendizagem, uma vez que “há um tempo de pensar que é fundamental na Universidade e que não é compatível com o ritmo frenético que se instalou”. E conclui afirmando que o Processo de Bolonha deixou de ser uma oportunidade para grandes e proveitosas transformações, as quais são necessárias, para se render as exigências do mercado (2012, p. 363):

Com efeito, Bolonha podia ser a oportunidade para libertar a instituição de poeirantes rotinas acumuladas pelo tempo, pois, contra Pangloss, a Universidade não era o melhor dos mundos possíveis e não é necessário escrever um novo *Cândido* para o mostrar. Na prática, acabou na sua execução, por se traduzir, nalgumas dimensões, num modelo demasiado marcado por um dos mundos do mundo, que transmuta a necessária e indispensável eficiência num ídolo ao serviço dos mercados.

O professor Joaquim Freitas da Rocha, da Faculdade de Direito da Universidade do Minho, faz severas críticas ao processo da Bolonha no artigo cujo título, “O processo de Bolonha e a Academia. A universidade editora de *powerpoints* e organizadora de eventos”, já demonstra a sua concepção negativa sobre as mudanças ocorridas dentro do espaço da União Europeia, que, segundo o autor, focam muito mais em aspectos práticos e profissionais e, de forma equivocada, deixam para um segundo plano a parte teórica. Eis a conclusão do mesmo sobre as mudanças instauradas por Bolonha (2014, p. 404):

⁴⁴ Curso também ofertado pela Faculdade de Direito de Coimbra. Este curso, conforme as informações do *site* da Faculdade de Direito, possui o seguinte objetivo: A licenciatura em Administração Público-Privada é composta por um conjunto de disciplinas cujo objetivo se traduz em potenciar uma formação moderna e rigorosa, capaz de munir o estudante dos conhecimentos técnicos necessários em torno das *legis artis* de Administração Pública. Para além disso, tratando-se de uma licenciatura em Administração Pública no século XXI de um País membro da União Europeia e envolvido na globalização concorrencial dos saberes, deve conter uma formatação curricular adequada à formação de quadros para as organizações internacionais e supranacionais. Com a criação do curso de licenciatura em Administração Público-Privada pretendeu-se possibilitar e fornecer um conhecimento aprofundado, aos mais diversos níveis, da organização e funcionamento da Administração Pública Nacional da Administração direta do Estado, institutos Públicos e de Municípios e da Administração Pública Internacional-da União Europeia e das demais Organizações Internacionais. Disponível em <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1514/2015-2016>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Em termos apreciativos, trata-se de um processo que, na sua globalidade, até pode ser considerado lógico e bem orientado – e possivelmente bem intencionado -, mas que, na prática tem conduzido a algumas perversões e não tem conseguido evitar várias críticas, de entre as quais a predominância da técnica sobre o intelectual, a subordinação do interesse público ao poder financeiro, ou a mercantilização do ensino.

Sobre o ensino jurídico a partir do Processo de Bolonha, Joaquim Freitas da Rocha conclui que (2014, p. 404) este processo acabou por “transformar o jurista num mero profissional de leis, técnico e intuitivo, advogando um mecanicismo e um positivismo pobre e a-valorativo”, ressaltando que este jurista é incapaz de realizar reflexões profundas (como a realização de leis) e contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento social.

Logo, todas as recentes alterações no ensino jurídico europeu precisam ser analisadas à luz do recente Processo de Bolonha, o qual, segundo Juan-Ramón Capella (2011, p. 28), reestabelece uma cultura antiga de reestratificação de títulos, mas agora com as licenciaturas degradando-se já que se converteram em graus mais curtos e com menor formação e, ao mesmo tempo, organizaram-se cursos de mestrados e doutorados com valores elevadíssimos, disponíveis, assim, para uma minoria capaz de suportar os custos destes cursos.

A partir das recentes modificações que foram necessárias na FDUC para a adequação ao Processo de Bolonha, sendo as principais dela a redução do tempo de conclusão do curso e um foco maior no direito da União Europeia, o que afetou o currículo, passa-se a analisar a atual licenciatura em Direito da UC.

6 O CURSO DE LICENCIATURA EM DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A FDUC oferta dois cursos regulares: Curso de Licenciatura em Direito e o Curso de Licenciatura em Administração Público-Privada. Neste capítulo, trabalhar-se-á apenas com o curso clássico de Direito, ou seja, a Licenciatura em Direito.

O curso de Licenciatura em Direito (1º Ciclo de Estudos) da FDUC, conforme o seu regulamento⁴⁵, artigo 1º, exige para a obtenção do grau de Licenciado em Direito a obtenção de 240 créditos segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS⁴⁶), sendo 216 ECTS em unidades curriculares obrigatórias e 24 ECTS em unidades curriculares opcionais. A realização destes créditos possui previsão de quatro anos escolares (em oito semestres), sendo que as aulas na faculdade ocorrem no período diurno (entre as 09:00 e 20:00), ou seja, não há aulas no turno da noite, sendo que o curso possui o regime de tempo integral/diurno.

Conforme o Plano de Estudos⁴⁷ do curso de Licenciatura em Direito, seus objetivos gerais são os seguintes:

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

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

⁴⁵ Disponível em <https://www.uc.pt/fduc/regulamentos>. Acesso em: 22 jun. 2017.

⁴⁶ ECTS - *European Credit Transfer System*

⁴⁷ Disponível em <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2015-2016>. Acesso em: 22 jun. 2017.

atingiu e, portanto, a necessidade de especializações. Assim, deixa-se claro ao aluno que a formação do curso é geral, cabendo ao aluno, após o curso, especializar-se na área de seu interesse.

O calendário do curso, como não poderia deixar de ser, segue o calendário europeu, possuindo a ano escolar entre o período de 1º de setembro a 31 de agosto do ano seguinte. O principal período de férias costuma ser o mês de agosto, durante o verão europeu.

Quanto ao regime de avaliação, é interessante que a Faculdade já estabelece, no seu art. 12.^o⁴⁸ do Regulamento, que o regime normal de avaliação é o do exame final, que constitui numa prova, geralmente dissertativa, ao final do semestre e dentro do período estabelecido para os exames finais. Entretanto, podem os discentes também optarem pela denominada “avaliação contínua ou avaliação repartida”.

Os alunos são avaliados por nota em escala, a qual varia de 0 a 20 valores, considerando-se aprovado o aluno que tenha obtido o mínimo de 10 valores, conforme o artigo 13.^o do Regulamento.

Torna-se importante destacar que, ainda que numa primeira análise do regulamento pareça que a média é baixa (50%) e, em razão disso, que o curso teria em linhas gerais uma facilidade de aprovação, pode-se afirmar com segurança que a realidade é muito diferente desta. Esta escala formal não representa exatamente à realidade prática, já que existe um rigor muito grande na avaliação, sendo tradição não atribuir notas altas como 20 ou 19. Notas 18 são muito raras, mas já são acessíveis em condições excepcionais. Prova disso é que entre os meses de abril a julho de 2017, quando se frequentou a faculdade, consultando as notas afixadas nos painéis existentes nos corredores das faculdades, verificou-se que a nota mais alta obtida, entre as centenas de alunos avaliados foi 17, o que ocorreu pouquíssimas vezes.

Na prática, os alunos trabalham como uma realidade de tirar como uma nota muito boa o grau de 16, sendo que apenas obterá 17 quem teve um desempenho excelente, mostrando-se mais raro ainda notas 18 ou 19. Em contato com os alunos, quando estes são inquiridos sobre as notas mais altas, costuma responder que a nota 20 é apenas para os Deuses, a nota 19 para os juristas que marcam a história e, a nota 18, para os grandes juristas da sua época, sendo esta uma espécie de “teto”, tanto é que uma nota 18 chega a ser destaca no currículo, pois de fato é algo que diferencia o jurista. Obter boas notas é difícil e quando isso ocorre vão para o currículo, podendo-se citar, como exemplo, o professor Jubilado da FDUC Doutor

Rabindranath Valentino Aleixo Capelo de Sousa que destaca no seu currículo disponível no *site* da faculdade⁴⁹ que possui “Licenciatura em Direito em 1966 - Média final: 15 valores” e “Curso Complementar: Ciências Jurídicas em 1972 - Média Final: 17 valores”. Outro exemplo disso é o professor Catedrático João Calvão da Silva, que traz as seguintes informações no seu currículo da faculdade⁵⁰: “Em 1970/71 matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, tendo-se licenciado no ano de 1975, com a classificação final de 17 valores” e “Em 1986 concluiu o Curso de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, com a classificação de Muito Bom com distinção, com 18 valores”.

Portanto, ainda que se transforme a escala da FDUC para de 0 a 10, como costuma ocorrer em grande parte das faculdades brasileiras, que possuem geralmente a exigência de médias entre 6 e 7 para aprovação, não se pode traduzir isso com a lógica de uma avaliação fácil (nota 5), pois enquanto no Brasil é possível verificar com regularidade alunos obtendo notas máximas, isso é quase impossível na FDUC. Logo, esta faculdade é tão ou mais exigente que as faculdades brasileiras, acreditando-se, inclusive que é muito mais rigorosa na avaliação que a média das faculdades brasileiras.

Apenas para demonstrar isso, de forma exemplificativa, cita-se a disciplina de História do Direito Português lecionada no primeiro semestre de 2017, a qual teve mais de 700 alunos inscritos para realizar a prova (não se sabendo quantos ao certo compareceram para a prova), sendo que pelo menos 384 alunos não atingiram a média necessária no primeiro exame escrito e, por isso, teriam que se submeter a nova avaliação, conforme foto⁵¹ abaixo:

⁴⁸ Artigo 12.º - Regimes de avaliação. 1 – O regime normal de avaliação de conhecimentos é o de avaliação por exame final. 2 – Mediante comunicação ao Conselho Científico efectuada pelo regente da respectiva unidade curricular, podem ser adoptados os regimes de avaliação contínua ou avaliação repartida.

⁴⁹ Disponível em http://www.uc.pt/fduc/corpo_docente/rcp. Acesso em: 23 jun. 2017.

⁵⁰ Disponível em <https://apps.uc.pt/mypage/faculty/calvao/pt>. Acesso em: 23 jun. 2017.

Figura 2 – Época de Recurso – História do Direito

Universidade de Coimbra	
Faculdade de Direito	
Disciplina	História do Direito Português (01210214) - LD
Período Lectivo	2.º Semestre
Ano Lectivo	2016/2017
Época Avaliação	Época de Recurso
Data do Exame	01-07-2017
Hora Início	11h00
Duração	2h
Distribuição de Alunos por Salas	
Auditório (Auditório da FDUC) - 200 alunos	
Adriana Cecília Casais Fernandes Pereira - Inês Eduarda da Costa Peixoto	
Sala 3 (GERAIS 1º ANDAR) (Gerais da FDUC) - 73 alunos	
Inês Ho Pereira - Márcia de Jesus Ribeiro Bito	
Sala 4 (GERAIS 1º ANDAR) (Gerais da FDUC) - 72 alunos	
Márcio Daniel Veiga Xavier - Ricardo Filipe Mesquita Pereira	
Sala 6 (GERAIS 1º ANDAR) (Gerais da FDUC) - 39 alunos	
Ricardo João Cartaxo Pinto Machado - Wanessa Silva de Oliveira	

Fonte: foto obtida pelo autor na FDUC

Claro que estes dados não são representativos de toda a FDUC, mas permitem algumas conclusões. Primeiro, que os exames são rigorosos. Segundo, que a quantidade de alunos que pode participar de uma disciplina é muito grande, o que não tem paralelo no Brasil.

A avaliação realizada pelo exame final é, segundo o art. 14.º do Regulamento, composta por uma prova escrita e uma prova oral, porém, não precisam fazer a prova oral os alunos que obtiverem nota igual ou superior a 10 na prova escrita, quando já estarão aprovados. Os alunos que ficarem com média entre oito e nove são automaticamente classificados à prova oral. Destaca-se que este é de fato o meio mais comum de avaliação.

Porém, isso gera uma situação que merece destaque. Como o único critério da avaliação por exame final é o próprio exame, bem como considerando que é comum a existência de turmas muito grandes, com mais de 100 alunos matriculados, aliado ao fato dos professores não realizarem chamadas (controle de frequência), há uma considerável parte dos

⁵¹ A imagem foi obtida em 1º de Julho. O resultado dos exames estava afixado em local público, na parede da Faculdade e não cita o nome dos alunos, mas apenas a quantidade e os professores responsáveis pela aplicação do exame oral.

alunos que não costuma frequentar as aulas, ou seja, ausenta-se ao longo do semestre, investindo todos os seus esforços na realização do exame. Portanto, nessa metodologia de avaliação, vigora o princípio do ensino livre sem o controle de frequência.

Assim, as aulas acabam sendo expositivas, praticamente monólogos, em que o professor é o único ator em sala de aula, expondo a matéria no formato de palestras, sem interagir com os alunos. Nas aulas assistidas a metodologia era sempre muito parecida, ainda que os recursos variassem, pois, parte dos professores utilizavam material de apoio, como apresentação de *PowerPoint*. Alguns escreviam no quadro e outros apenas falavam. Porém, deve-se destacar que parte dos professores, em determinado momento (geralmente após a exposição sobre determinada matéria) abria um breve espaço para questionamentos e, então, esclareciam dúvidas.

Essa metodologia de não cobrar a presença (o que aconteceu em todas as aulas assistidas) cria outro fenômeno interessante: a criação de manuais realizados pelos próprios alunos. Ainda que os alunos consultem os livros indicados pelos professores, é muito comum o estudo por manuais confeccionados pelos próprios alunos, ainda que de anos anteriores. Geralmente, são eleitos os melhores manuais (os mais completos e, ao mesmo tempo, os mais objetivos) e a partir deles realiza-se intensos estudos. Isso cria uma rotina própria aos alunos da faculdade: intenso estudo, mas o qual costuma ser concentrado na época dos exames.

Além disso, os exames finais possuem um regramento muito rígido e detalhado, sendo um rito extremamente formal ao ponto de existir regra até mesmo para controlar a saída dos alunos aos sanitários durante a realização dos exames⁵². Os exames finais costumam ocorrer ao final dos semestres, sendo as épocas normais de exame, conforme o art. 34.º do Regulamento, os meses de janeiro e fevereiro e de junho e julho.

As avaliações também podem ocorrer pelo formato denominado de avaliação contínua e avaliação repetida. Neste caso, é como se o aluno fizesse outro curso, pois inverte-se radicalmente a forma de avaliação (mais no caso da avaliação repartida), o que influencia em todo o semestre. Trata-se de uma outra lógica. Os elementos deste tipo de avaliação estão regulados no artigo 38.º. Sobre a avaliação contínua, assim resta estabelecido:

⁵² Estabelece a alínea 10 do art. 22º, que a organização e prestação das provas escritas: 10 – Durante as provas escritas, o aluno pode ausentar-se da sala, para utilizar os sanitários. A ausência, bem como a sua duração, é registada na folha da prova e rubricada pelo docente em serviço de vigilância, ficando o aluno, porém, sujeito a prestar prova oral, mesmo que obtenha classificação igual ou superior a dez valores, se assim o entender o docente responsável pela unidade curricular.

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

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

O interessante é que, além do aluno poder optar por uma destas três formas de avaliação (exame final, avaliação contínua e avaliação repartida), caso ele desista ou não cumpra os requisitos estabelecidos pelo docente, ainda terá a opção de realizar o exame final, conforme o artigo 39.º do regulamento que trata da exclusão dos regimes de avaliação contínua e repartida:

- 1 – Ficam excluídos do regime de avaliação contínua, não reunindo condições para serem avaliados, os alunos que adoptem qualquer um dos comportamentos seguintes:
- a) Não compareçam a metade das aulas preleccionadas;
 - b) Não se apresentem à realização dos testes escritos;
 - c) Recusem as diferentes formas de participação nas aulas.
- 2 – Ficam excluídos do regime de avaliação repartida, não reunindo condições para serem avaliados, os alunos que não se apresentem à realização dos testes escritos ou, nos casos previstos no n.º 2 do artigo 10.º, os alunos que não compareçam ao número mínimo de aulas definido pelo docente.
- 3 – Os alunos excluídos dos regimes de avaliação contínua e repartida ficam submetidos à avaliação por exame final na época de recurso.

E, mesmo que o aluno não atinja a nota mínima exigida nos regimes de avaliação contínua ou repartida, ainda pode fazer o exame final, conforme estipula a alínea 7 do artigo 40.º: “os estudantes reprovados no regime de avaliação contínua ou de avaliação repartida ficam submetidos à avaliação por exame final na época de recurso”.

Sem dúvida, ao permitir que o aluno opte por um dos três tipos de avaliação, à instituição de ensino permite uma escolha de grande responsabilidade ao aluno, pois cabe a esse a decisão de como será o semestre em cada uma das disciplinas, destacando-se que na prática podem existir três turmas diferentes para a mesma disciplina, com docentes diferentes e metodologias (pressupostos) diferentes.

A forma clássica e principal de avaliação é o exame final, pois é assim que o regulamento define, sendo que o insucesso nas avaliações, seja na modalidade contínua ou repartida, leva ao exame principal.

Segundo o “Manual de Sobrevivência para o Estudante de Direito”, organizado pelo Núcleo de Estudantes de Direito da UC, que já está na sua segunda edição e foi publicado em 2015⁵³, a avaliação predominante na faculdade é o exame final, conforme o disposto na página 7 do referido manual:

1.1. Exame Final

É o regime sem dúvida mais comum, a avaliação por exame final baseia a nota final do aluno num exame único de duas horas realizado durante a época de exames, sendo a nota do exame a nota final do aluno (sem prejuízo de possíveis orais de passagem ou melhoria). A presença nas aulas não é obrigatória e este regime carece apenas de inscrição no InforEstudante até ao término da data apresentada na plataforma.

A metodologia de avaliação do exame final só permite ao aluno ter noção da real compreensão da matéria (dentro dos critérios de avaliação do professor), ao final do semestre, já que não há neste sistema uma possibilidade de *feedback*⁵⁴ por parte do aluno, seja por que o professor não tem a noção de como os alunos estão se inteirando com a matéria, seja porque os alunos possuem acesso limitado aos professores e testam os seus conhecimentos apenas ao final.

Entre os três tipos de avaliações, existem diferenças enormes, pois o exame final tem o semestre da forma mais tradicional possível, ou seja, com aulas expositivas sem a exigência de participação do aluno, resumindo-se ao bom desempenho final no exame, até a modalidade contínua, que se aproximaria mais das modernas tendências educacionais, já que possui um ensino mais voltado para o modelo de ensino e aprendizagem, no momento que exige assiduidade nas aulas, participação e envolvimento com as atividades determinadas. Mas a incoerência desta proposta é estabelecer que o mínimo de aulas que o aluno precisa assistir é de apenas 50%, sob pena de ser remetido ao exame final.

⁵³ Disponível em https://dl.dropboxusercontent.com/nativeprint?file=https%3A%2F%2Fwww.dropbox.com%2F%2Fnlm1ohnhr5tyzmc%2FManual%2520de%2520Sobreviv%25C3%25Aancia.pdf%3Fdisable_range%3D1%26from_native_print%3D1%26preview%3D1. Acesso em: 26 jun. 2017.

⁵⁴ *Feedback* significa dar um retorno, uma resposta, um acompanhamento, ou seja, um processo dialógico. Segundo o dicionário, seria a “informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão.”

Logo, mesmo na proposta de avaliação contínua, percebe-se a cultura do não envolvimento do aluno, pois, teoricamente, este aluno pode ser admitido com apenas 50% de frequência, ainda que isso, provavelmente, vá influenciar negativamente na sua avaliação.

Aqui é necessária uma reflexão sobre a metodologia, pois práticas pedagógicas dos professores são essenciais para o sucesso dos alunos. Conforme estudo sobre o sucesso e o abandono no ensino superior em Portugal, publicado em 2016, as universidades devem ter atenção às práticas dos professores, principalmente no que tange à vertente relacional (muito mais do que a formal) no que diz respeito à eficácia no esclarecimento de dúvidas, um adequado *feedback* aos universitários, bem como a capacidade para estimular os alunos pelo interesse na disciplina e na matéria lecionada, sendo que as universidades, através de seus professores, devem promover uma cultura de participação ativa por parte dos estudantes, já que esta, segundo o estudo, é determinante para o sucesso acadêmico. Aliás, ao final do referido estudo, uma das recomendações para atuação estratégica das universidades é justamente “investir nas competências pedagógicas dos professores, sobretudo em matéria relacional e tutorial” (MENDES; CAETANO; FERREIRA, 2016, p. 256).

Quanto ao currículo do curso, os alunos precisam cursar 90% dos créditos em disciplinas obrigatórias e 10% em disciplinas eletivas. Eis a relação das disciplinas obrigatórias aglutinadas por ano e semestre conforme o Anexo I do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito⁵⁵:

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias do curso de Direito da UC

DICIPLINA	ANO	SEMESTRE	ECTS
Introdução ao Direito I	1	1	6
Economia Política I	1	1	6
Direito Romano	1	1	6
Direito Constitucional I	1	1	6
Direito Internacional Público I	1	1	6
Introdução ao Direito II	1	2	6
Economia Política II	1	2	6
História do Direito Português	1	2	6
Direito Constitucional II	1	2	6
Teoria Geral do Direito Civil I	2	1	6
Direito Administrativo I	2	1	6
Direito da União Europeia I	2	1	6

⁵⁵ Disponível em https://www.uc.pt/fduc/regulamentos/PDF/regulamento_lic_direito.pdf. Acesso em: 21 jun. 2017.

Direito do Trabalho I	2	1	6
Finanças Públicas I	2	1	6
Teoria Geral do Direito Civil II	2	2	6
Direito Administrativo II	2	2	6
Direito da União Europeia II	2	2	6
Direito Fiscal I	2	2	6
Direito das Obrigações I	3	1	6
Direito Penal I	3	1	6
Direito da Família e dos Menores	3	1	6
Direito Processual Civil I	3	1	6
Direito Administrativo III	3	1	6
Direito das Obrigações II	3	2	6
Direito Penal II	3	2	6
Direito das Coisas	3	2	6
Direito Processual Civil II	3	2	6
Direito Comercial I	4	1	6
Metodologia do Direito	4	1	6
Direito Penal III	4	1	6
Direito Internacional Privado	4	1	6
Medicina Legal	4	1	3
Organização Judiciária	4	1	3
Direito Comercial II	4	2	6
Direito Processual Civil III	4	2	6
Direito Processual Penal	4	2	6
Direito Patrimonial da Família e das Sucessões	4	2	6

Fonte: Anexo I do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da UC

Trata-se, nitidamente, de um currículo composto por disciplinas clássicas, algumas delas possuindo muitos séculos de tradição na FDUC. Neste currículo, não é possível verificar qualquer disciplina que possa ser considerada inovadora (as disciplinas que podem receber a categoria de inovadoras aparecem apenas nas eletivas).

A única disciplina que não possui uma longa tradição é a disciplina Direito da União Europeia (I e II), mas o motivo é óbvio, pois a União Europeia passou a existir apenas na década de 1990, importando em grande transformação que resultou em mudanças jurídicas para os Estados e membros e, obviamente, a nova realidade teve que fazer parte de todos os currículos jurídicos de países membros.

Também se percebe que há poucas variações quanto à carga horária das disciplinas (créditos), pois há exceção das disciplinas Medicinal Legal e Organização Judiciária, cada uma de três créditos, todas as demais possuem seis créditos.

São nas disciplinas optativas que há espaço para algumas inovações. Eis a relação das disciplinas optativas também conforme o Anexo I do Regulamento (excluindo-se as disciplinas repetidas que são ofertadas em semestres diversos):

Quadro 2 – Disciplinas optativas do curso de Direito da UC

DISCIPLINA	ANO	SEMESTRE	ECTS
Direito Internacional Público II	1	2	6
Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo	1	2	6
Inglês Jurídico I	1	2	6
História do Direito Luso-Brasileiro	1	2	6
Direito Privado Luso-Chinês	1	2	6
Finanças Públicas II	2	2	6
Direito do Trabalho II	2	2	6
Inglês Jurídico II	2	2	6
Alemão Jurídico	2	2	6
Contratos Cíveis	3	2	6
Contratos Públicos	3	2	6
Direito Fiscal II	3	2	6
Direito Público Luso-Brasileiro	3	2	6
Direito Privado Luso-Brasileiro	3	2	6
Direito da Informática	3	2	6
Direito dos Registos e do Notariado	4	2	6
Direito Internacional Privado II	4	2	6
Direito das Coisas II	4	2	6

Fonte: Anexo I do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da UC

Para concluir o curso em Licenciatura em Direito, o aluno precisará optar por 4 dessas disciplinas, já que toda são de seis créditos e o aluno necessita fazer 24 créditos optativos. Analisando o currículo da perspectiva das disciplinas optativas, ainda se percebe uma forte presença de disciplinas tradicionais (clássicas) como Direito Internacional Público II, Finanças Públicas II, Direito do Trabalho II, Contratos Cíveis, Contratos Públicos, Direito Fiscal II, Direito Internacional Privado II e Direito das Coisas II. Em termos de inovações, encontra-se a disciplina de Direito da Informática.

Além disso, pelas disciplinas opcionais, pode-se perceber as influências que a FDUC recebe de outras tradições. Exemplo disso são duas disciplinas de inglês jurídico e uma de alemão jurídico, o que não deixa dúvidas quanto ao reconhecimento da importância da tradição anglo-saxônica e germânica.

Também deve-se destacar, provavelmente pelo perfil dos alunos internacionais, a influência do Direito brasileiro e chinês. Em relação ao Direito brasileiro existem três disciplinas: História do Direito Luso-Brasileiro, Direito Público Luso-Brasileiro e Direito Privado Luso-Brasileiro. Em relação ao chinês, existe a disciplina de Direito Privado Luso-Chinês.

Cumprе ressaltar que não há, ao longo do curso, qualquer disciplina referente aos direitos humanos. Claro que se pode alegar que essa temática estaria transversal em todas as demais disciplinas, mas essa, pelo menos na linha do presente estudo, não parece ser a melhor opção para ressaltar a importância dos direitos humanos, pois teme-se que ao estar em tudo, na verdade, não esteja em nada. Logo, o curso de Coimbra, pelo menos pela análise do currículo, não dá espaço à temática dos direitos humanos.

O curso da FDUC dá poucas margens para os seus estudantes trabalharem ou estagiarem, pois pelo fato do curso ser apenas diurno (ocupando tanto a manhã como a tarde), sendo que todo o currículo está previsto em apenas quatro anos, o que impõe aos alunos uma carga horária densa, não sobra muito tempo para que exerçam atividades profissionais.

Sobre os alunos, atualmente, em termos médios, chegam jovens na universidade e possuem uma redução da preparação global, o que ocorre dentro do fenômeno da massificação da própria universidade (LOUREIRO, 2012, p. 361).

De uma forma global, os alunos costumam avaliar de forma positiva a FDUC. Mais do que uma percepção obtida dos contatos com os alunos, a UC tem a boa iniciativa de permitir que os alunos avaliem suas unidades de estudo pelo sistema dos estudantes denominado “inforestudante”⁵⁶. Os resultados são disponibilizados a todos os estudantes. Nos dois últimos semestres de avaliação (2016/2 e 2017/1), cujos resultados foram publicados no ano de 2017, a avaliação demonstra isso, pois em 2016/2, na avaliação de 1 a 5 (onde 1 reflete total desacordo e 5 total acordo), os alunos avaliaram o curso de Direito, quanto à satisfação geral com as condições de funcionamento do curso, em 3,4. Em 2017/2, a avaliação foi muito parecida, pois a nota foi de 3,5. Em 2016/2, participaram da avaliação 1178 estudantes (57% do total) e em 2017/1 foram 918 estudantes (45%), o que permite concluir que no ano acadêmico 2016/2017 frequentaram a Licenciatura em Direito cerca de 2050 alunos por

⁵⁶ É o sistema disponibilizado pela internet a que tem acesso cada estudante da Universidade de Coimbra, onde gerencia toda a sua atividade acadêmica. A cada semestre é disponibilizado um questionário (chamado de inquérito em Portugal) onde é permitido ao estudante responder basicamente sobre a estrutura do seu curso. O *site* é www.infoestudante.uc.pt.

semestre. Apresentam-se os resultados gerais de ambos os inquéritos⁵⁷, destacando-se que aparecem as notas de todas as questões (a legenda das questões acompanha os resultados) e de todos os cursos da Faculdade de Direito⁵⁸, sendo que a sigla da Licenciatura em Direito corresponde a LD:

Figura 3 - Resultados do Inquérito da FDUC – 2016/2

Resultados dos inquéritos aos estudantes sobre os cursos

Nota: Os resultados refletem a escala de 1 a 5 utilizada no inquérito (1= total desacordo, 5= total acordo).

Indicador:

- A- Número de respostas usadas no cálculo dos resultados
- B- Taxa de resposta do inquérito aos estudantes no curso
- C- Adequação dos Edifícios de Funcionamento do Curso
- D- Adequação dos Horários de Acesso aos Edifícios
- E- Adequação das Salas de Aula
- F- Adequação da Biblioteca e Meios Afins de Acesso à Informação
- G- Adequação dos Meios Informáticos
- H- Adequação dos Laboratórios e seu Equipamento
- I- Organização e Eficácia dos Serviços de Apoio aos Estudantes
- J- Existência e Adequação dos Espaços de Estudo
- L- Satisfação Geral com as Condições de Funcionamento do Curso
- M- Adequação dos Laboratórios, Espaços de Estudo, Equipamentos e Outras Instalações

Curso\Indicador	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
LAPP	118	62%	3.7	3.8	3.3	3.9	3.5	3.6	3.5	3.5	3.6	3.5
LD	1178	57%	3.5	3.5	3.1	3.8	3.4	3.4	3.2	3.3	3.4	3.3
MAP	17	74%	3.8	3.6	3.4	3.9	3.6	4.0	3.9	3.7	3.5	3.7
MAPE	25	74%	3.7	3.9	3.3	3.8	3.7	3.7	3.3	3.4	3.8	3.5
MD	35	71%	3.9	4.0	3.9	3.9	3.5	4.0	3.5	3.7	4.0	3.6
MDECJF	120	49%	3.7	3.8	3.4	4.2	3.8	3.9	3.5	3.7	3.8	3.8

Fonte: Sistema na internet “inforestudante” – utilizado pelos alunos da FDUC

⁵⁷ Disponíveis em <https://inforestudante.uc.pt/nonio/qualidade/resultadosCursos.do?method=mostra> Resultados. Acesso em: 14 jul. 2017.

⁵⁸ Sendo as siglas de cada curso as seguintes: LAPP – Licenciatura em Administração Público-Privada; LD - Licenciatura em Direito; MAP – Mestrado em Administração Pública; MAPE - Mestrado em Administração Pública Empresarial; MD – Mestrado em Direito; MDECJF - Mestrado em Direito: Especialidade em Ciências Jurídico-Forenses.

Figura 4 - Resultados do Inquérito da FDUC – 2017/1**Resultados dos inquéritos aos estudantes sobre os cursos**

Nota: Os resultados refletem a escala de 1 a 5 utilizada no inquérito (1= total desacordo, 5= total acordo).

Indicador:

- A-**Número de respostas usadas no cálculo dos resultados
- B-**Taxa de resposta do inquérito aos estudantes no curso
- C-**Adequação dos Edifícios de Funcionamento do Curso
- D-**Adequação dos Horários de Acesso aos Edifícios
- E-**Adequação das Salas de Aula
- F-**Adequação da Biblioteca e Meios Afins de Acesso à Informação
- G-**Adequação dos Meios Informáticos
- H-**Adequação dos Laboratórios e seu Equipamento
- I-**Organização e Eficácia dos Serviços de Apoio aos Estudantes
- J-**Existência e Adequação dos Espaços de Estudo
- L-**Satisfação Geral com as Condições de Funcionamento do Curso
- M-**Adequação dos Laboratórios, Espaços de Estudo, Equipamentos e Outras Instalações

Curso\Indicador	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
LAPP	88	46%	3.6 	3.7 	3.2 	4.0 	3.4 	3.6 	3.0 	3.4 	3.5 	3.4
LD	918	45%	3.5 	3.6 	3.3 	3.7 	3.4 	3.6 	3.2 	3.3 	3.5 	3.4
MAP	12	46%	3.6 	4.1 	3.6 	4.0 	3.3 	3.3 	3.4 	3.2 	3.5 	3.3
MAPE	16	36%	3.5 	3.8 	3.8 	4.2 	3.9 	4.0 	3.7 	4.0 	3.9 	3.9
MD	149	35%	3.9 	4.0 	3.7 	4.0 	3.6 	3.8 	3.6 	3.7 	3.9 	3.7
MDECJF	74	47%	3.7 	3.7 	3.5 	4.0 	3.6 	3.6 	3.3 	3.3 	3.6 	3.4

Fonte: Sistema na internet “InforEstudante” – utilizado pelos alunos da FDUC

Inicialmente, percebe-se que as notas atribuídas pelos alunos, independentemente do curso da FDUC, sofrem poucas variações para cada quesito. Também é possível identificar uma baixa adesão aos inquéritos, pois somente cerca da metade dos alunos costuma responder. Porém, na média, as avaliações são positivas.

Em outro estudo produzido pela UC, elaborado por uma Comissão de Investigação de Ensino, cujo relatório foi publicado em maio de 2015⁵⁹ com o título de “O Ensino e a Investigação na Universidade de Coimbra”, o qual foi gerado a partir de pesquisas com alunos de várias faculdades da instituição, sendo que cada faculdade revelou “traços ou marcas identitárias”, apontou-se para a FDUC “a tradição do jurista culto”. Quanto à estratégia e planeamento da oferta educativa, no que tange à FDUC, o relatório apontou a seguinte característica (2015, p. 9):

Na FDUC, o planeamento da oferta não recorre a processos formais de sondagem e estudo das necessidades, quer científicas, quer sociais,

⁵⁹ Disponível em http://www.uc.pt/governo/cons_geral/comissoes2013a2016. Acesso em: 10 jul. 2017.

baseando-se nas exigências de resposta à vocação da faculdade, na emergência de novos campos do saber jurídico e desenvolvimento da atividade das profissões jurídicas.

O mesmo relatório, ainda traz uma conclusão muito interessante quanto ao plano de estudos e outros aspectos curriculares (2015, p. 14):

Na FDUC, a formação académica é complementada com estágios em instituições não académicas, estabelecidos por protocolo. Existem dois tipos de mestrados (Forense, aberto a todos os licenciados, e Científico que exige nas condições de acesso uma classificação mínima de 13 valores). Os doutoramentos são também de dois tipos: doutoramentos tradicionais de largo espectro, correspondente da dogmática jurídica, e doutoramentos especializados (um deles em *b-learning*). Há ainda grande oferta de cursos especializados, voltados para um perfil profissionalizado, e cursos breves de ensino a distância.

Em estudo mais antigo, mas ainda assim importante, dada sua profundidade e amplitude, estudo este publicado no ano de 2005 sobre os desafios da Universidade de Coimbra para o século XXI, coordenado por Elísio Estanque, a partir de um estudo sociológico que aplicou um fichário a 1887 alunos da Universidade (de diferentes faculdades), pode-se ter uma ideia da visão que os alunos da FDUC possuem sobre o seu curso e sobre a própria UC e, inclusive, comparar com a opinião de alunos de outros cursos.

Na oportunidade, a maioria dos alunos da FDUC se considerava como aluno médio (70,8%)⁶⁰, percentual parecido com a média dos demais alunos da UC que foi de 66,9%. Entretanto, o índice de reprovação em alguma das disciplinas do curso foi ligeiramente mais baixo do que os demais alunos da UC, pois enquanto 40,6% dos alunos do curso do Direito declaram ter reprovado em uma ou mais disciplinas, a média geral foi de 50,3%⁶¹ (ESTANQUE, 2005, p. 99). Portanto, os alunos da FDUC se consideram médios na mesma proporção que os demais alunos, porém, reprovam em menos disciplinas que a média geral.

Outro dado interessante que o estudo traz é na componente “tipo de relacionamento entre colegas”. Os alunos foram inquiridos a apontarem uma categoria, sendo que possuíam quatro opções. O resultado dos alunos da FDUC foi o seguinte: Solidariedade Geral -15,5%; Entreatajuda Seletiva – 45,8%; Competição Geral – 14,2%; e Competição Parcial – 20,6%. Esse resultado impressiona quando comparado com a coletividade dos demais alunos, que

⁶⁰ Nenhum aluno se declarou como “muito bom”, 26% como bons alunos e 1,3% como maus alunos.

responderam da seguinte forma: Solidariedade Geral - 35,6%; Entreeajuda Seletiva – 42,6%; Competição Geral – 4,5%; e Competição Parcial – 11,0% (ESTANQUE, 2005, p. 104). Nitidamente, o sentido de solidariedade geral é muito baixo na FDUC, enquanto o sentimento de competição é muito maior em contraste com o sentimento dos demais alunos da UC.

Também deve ser destacada a opinião dos alunos sobre a qualidade pedagógica, pois os resultados demonstram (ESTANQUE, 2005, p. 104) que os alunos do Direito possuem uma boa aceitação quanto aos seus professores e carga horária, mas são críticos em relação à avaliação:

Tabela 1 - Opinião dos estudantes da UC sobre a qualidade pedagógica (%)

	DIREITO	TOTAL ⁶²
Qualidade das aulas teóricas		
Negativa	11,7	17,2
Aceitável	63,0	68,1
Bom	25,3	14,6
Qualidade das aulas práticas		
Negativa	3,2	10,4
Aceitável	60,4	64,9
Bom	36,4	24,7
Carga Horária		
Negativa	18,1	27,5
Aceitável	50,3	53,0
Bom	31,6	19,5
Equidade da avaliação		
Negativa	48,4	18,5
Aceitável	45,8	66,1
Bom	5,9	15,4

Fonte: Estudo coordenado por ESTANQUE et al., denominado *Universidade de Coimbra: desafios para o século XXI - um estudo sociológico*. Coimbra: 2005.

⁶¹ Em relação aos alunos do Direito, 29% declararam ter reprovado em uma ou duas disciplinas, 7,7% de três a cinco disciplinas e 3,9% em seis ou mais disciplinas. Já o total dos alunos, 22,9% declararam ter reprovado em uma ou duas disciplinas, 14,6% de três a cinco disciplinas e 312,8% em seis ou mais disciplinas.

O quadro acima sugere que, na média, os alunos da FDUC, assim como os alunos da UC, não possuem uma avaliação negativa de seus professores e da carga horária. Entretanto, especificamente no curso de Direito, no que tange ao quesito “equidade da avaliação”, quase metade (48,4%) dos alunos possui uma avaliação negativa, dado que demonstra uma insatisfação, pois somente 5,9% tem uma opinião positiva sobre as avaliações, já que os demais alunos (45,8%) possuem uma avaliação apenas aceitável.

A avaliação dos alunos sobre os conhecimentos teóricos e práticos também é muito interessante (ESTANQUE, 2005, p. 109), pois denota-se pelos resultados que os alunos da FDUC atribuem maior importância a aspectos práticos do que teóricos. Quando os alunos foram questionados sobre os aspectos a que deve ser atribuída maior importância dentro do curso, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 2 - Aspectos a que deve ser atribuída maior importância FDUC x UC (%)

ÁREA	Exame Escrito	Trabalhos Práticos	Participação nas Aulas	Estágios Curriculares	Aprofund. Teor-Cient	Articulação Teor-Prát.
Direito	14,7	64,5	63,5	64,1	12,4	86,6
Total	15,5	59,0	54,1	69,2	24,7	81,1

Fonte: Estudo coordenado por ESTANQUE et al., denominado *Universidade de Coimbra: desafios para o século XXI - um estudo sociológico*. Coimbra: 2005.

Visivelmente os alunos valoram pouco o exame escrito (a principal avaliação que realizam no curso), bem como pouco valoram um aprofundamento ainda maior no aspecto teórico científico. Ao invés disso, sentem falta de trabalhos práticos, participação nas aulas, estágios curriculares e, principalmente, articulação entre a teoria e a prática.

Em consonância com o quadro acima, a opinião dos alunos sobre o corpo docente demonstra o respeito e o reconhecimento dos professores quanto aos saberes. Porém, ressentem-se os alunos de uma relação mais próxima com os docentes (ESTANQUE, 2005, p. 112).

⁶² O total envolve os seguintes cursos: Letras, Direito, Economia e Gestão, Ciências Sociais, Matemática, Engenharia, Medicina e Desporto.

Tabela 3 - Opinião sobre o Corpo Docente FDUC x UC (%)

	DIREITO	TOTAL ⁶³
Disponibilidade/Acessibilidade dos Docentes		
Negativa	33,3	15,7
Aceitável	57,5	64,1
Bom	9,2	30,3
Conhecimentos Científicos		
Negativa	-	2,6
Aceitável	11,0	36,8
Bom	89,0	60,6
Assiduidade		
Negativa	0,6	3,9
Aceitável	23,4	35,8
Bom	76,0	60,3
Motivação		
Negativa	16,9	18,4
Aceitável	62,3	62,0
Bom	20,8	19,6
Relação Professores/Alunos		
Negativa	54,8	23,6
Aceitável	39,4	58,0
Bom	5,8	18,4

Fonte: Estudo coordenado por ESTANQUE et al., denominado *Universidade de Coimbra: desafios para o século XXI - um estudo sociológico*. Coimbra: 2005.

Percebe-se que os alunos da FDUC admiram nos seus professores o conhecimento científico, pois nenhum dos alunos do curso fez uma avaliação negativa dos seus professores, ao contrário de todos os outros cursos, em que parte dos alunos fez avaliações negativas. Ademais, 89% avaliaram como “bom” o conhecimento científico, enquanto a média do resto da UC foi de 60,6%. Os demais itens pesquisados também tiveram entre os alunos da FDUC

⁶³ O total envolve os seguintes cursos: Letras, Direito, Economia e Gestão, Ciências Sociais, Matemática, Engenharia, Medicina e Desporto.

uma avaliação positiva, exceto no que tange à relação com os professores, onde foi apontado que 54,8% considera negativa, 39,4% como aceitável e apenas 5,8% como boa. Esse dado sinaliza que os professores da FDUC não possuem uma relação próxima ou boa com os seus alunos, ao contrário dos demais alunos da UC, onde a maioria avalia como aceitável a relação (58%), sendo que 18,4% avaliam como boa e apenas 23,6% como negativa.

Sobre as metodologias utilizadas em salas de aulas, ainda deve ser ressaltado que ela é muito diferente entre a graduação e a pós-graduação. Na Licenciatura em Direito, as aulas costumam ser lecionadas para turmas grandes, sem a participação dos alunos. Já nas aulas de mestrado e doutorado, a situação muda muito, pois são turmas pequenas (nas aulas assistidas a média era de 20 alunos) onde os alunos participam muito e debatem os temas abordados constantemente. Também a metodologia de avaliação se altera muito, pois, na pós-graduação a forma mais comum de atribuir grau, ainda que se mantenha a nota entre 0 a 20, é através da produção de *papers*⁶⁴. Ressalta-se que a presença de brasileiros, proporcionalmente, é muito maior no mestrado e no doutorado que na graduação. Em todas as aulas assistidas dos cursos de mestrado e doutorado, todas as turmas eram compostas na sua maioria por brasileiros.

O corpo docente da FDUC é composto por professores reconhecidos no meio jurídico português, sendo que grande parte dos professores tem atuação internacional. Os professores costumam, inclusive, possuírem livros publicados dentro das suas linhas de atuação, sendo referências no país e conhecidos e admirados, inclusive, no Brasil. Todos possuem currículos impressionantes. Porém, destaca-se que não há preocupação com componentes pedagógicos, pois não é comum encontrar nos currículos dos professores cursos ligados à área de educação ou de formação de professores. São destacados apenas os títulos ligados à área do Direito.

O ensino jurídico da FDUC está muito focado no binômio ensino e investigação, ainda que a vertente ensino seja predominante. Em todos os seus documentos, não há referência à extensão. Não existe na faculdade núcleos de práticas jurídicas ou alguma espécie de escritório modelo para atendimento da sociedade. Isso, por si só, já aponta para um certo distanciamento entre a faculdade e a sociedade. Ademais, não há uma cultura⁶⁵ de grupos de estudos como maneira de fomentar a investigação.

⁶⁴ *Papers* significa um pequeno artigo científico, elaborado sobre determinado tema ou resultados de um projeto de pesquisa para comunicações em congressos e reuniões científica.

⁶⁵ Refere-se a expressão cultura porque existem grupos de estudos, mas são pequenos se considerada a quantidade de alunos, tratando-se de iniciativas isoladas.

A FDUC promove uma série de eventos de alto nível, bem como possui instituições e associações ligadas à faculdade que fomentam a pesquisa⁶⁶. Além disso, possui uma biblioteca de altíssimo nível e com vasto acervo, provavelmente, entre as melhores bibliotecas jurídicas do continente europeu.

E, de igual forma, não há também uma valorização de atividades práticas pelos alunos, seja a realização de ambientes simulados (como audiências, julgamentos, realização de petições ou de decisões), seja a realização de estágios em tribunais e escritórios de advocacia, sendo que estas atividades práticas não estão previstas sequer no currículo ou plano pedagógico no curso.

Uma iniciativa que pode mudar esta tendência e elevar a outro patamar o nível do ensino jurídico da UC é a noticiada⁶⁷ criação do Tribunal Universitário Judicial Europeu (TUJE), pois essa iniciativa trará à FDUC um diferencial enorme em relação às demais faculdades, considerando que terá um tribunal dentro do seu campus universitário que permitirá a interação dos alunos com julgamentos reais e a vivência da rotina de um tribunal que se pretenda ser internacional. Aliás, a descrição do TUJE já é algo muito positivo, pois traz uma proposta inovadora e que tende a render muitos frutos não só à FDUC, mas a UC e a comunidade de Coimbra. Eis a proposta do Tribunal a ser criado:

O TUJE será um Tribunal:

Universitário, porque será um Tribunal-âncora para o ensino do direito e formação de profissionais do foro, para a observação da justiça e para a procura de experiências tendentes a contribuir para a melhoria dos serviços judiciais em Portugal;

Judicial, porque será um tribunal formado por juízes, procuradores e funcionários judiciais, segundo os esquemas de competência constitucional e legalmente instituídos e que funcionará como um tribunal de 1ª instância nos mesmos moldes dos tribunais judiciais normais. Enquanto Tribunal Judicial,

⁶⁶ Cita-se o Instituto Jurídico da FDUC (www.ij.fd.uc.pt), a Associação de Estudos Europeus de Coimbra (<http://www.fd.uc.pt/aec/>), o Centro de Direito Biomédico (<http://www.centrodedireitobiomedico.org/>), o Instituto Jurídico da Comunicação (<http://www.ijc.fd.uc.pt/>), o Centro de Direito do Ordenamento, do Urbanismo e do Ambiente (<http://www.cedoua.fd.uc.pt/>), o Centro de Direitos Humanos (<http://www.fd.uc.pt/igc/>), o Centro de Direito da Família (<http://www.centrodedireitodafamilia.org/>), o Centro de Direito do Consumo (<http://www.fd.uc.pt/cdc/>), o Instituto de Direito Penal Económico e Europeu (<http://www.fd.uc.pt/idpee/>), o Instituto de Direito Bancário da Bolsa e dos Seguros (<http://www.fd.uc.pt/bbs/>), o Centro de Estudos de Direito Público e Regulação (<http://www.fd.uc.pt/cedipre/>), o Instituto de Direito das Empresas e do Trabalho (<http://idet.fd.uc.pt/>), o Centro de Estudos Notariais e Registrais (<http://cenor.fd.uc.pt/site/>) e a Associação de Antigos Estudantes da Faculdade de Direito de Coimbra (<http://www.fd.uc.pt/alumni/>).

⁶⁷ De acordo com a informação do próprio *site* da universidade, foi celebrado em 23 de janeiro de 2006, entre o Ministério da Justiça e a Universidade de Coimbra, um Protocolo com vista à criação na Universidade de Coimbra do Tribunal Universitário Judicial Europeu. Disponível em <https://www.uc.pt/TUJE>. Acesso em: 15 jul. 2017.

o TUJE procurará que a justiça se aproxime do ensino e o ensino da prática judicial *in vivo*.

Europeu porque, além de se instalar no edifício que será o futuro Colégio da Europa em Coimbra, na medida do possível, ser um lugar de aprendizagem da função judicial a nível europeu (Tribunal da União Europeia, Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, Tribunal Penal Internacional, Tribunal Internacional de Justiça).

Essa é uma inovação que, caso concretizada, pois já se vão mais de 10 anos da assinatura do protocolo que visa criar esse Tribunal, trará à FDUC uma experiência formidável e que poucas faculdades de direito no mundo conseguirão repisar esta iniciativa.

Por fim, a questão dos custos. A UC é pública, mas, ao contrário do Brasil, não é gratuita. A propina⁶⁸ anual da FDUC para os portugueses é de 1.000,00 Euros⁶⁹, enquanto para os alunos internacionais é de 7.000,00 Euros⁷⁰. Estes valores vêm subindo com frequência nos últimos anos, o que gera protestos por parte da comunidade académica, que defende a gratuidade total, ou uma redução dos valores. Exemplo dessa indignação pode ser comprovada pelos cartazes abaixo que estavam afixados em vários espaços públicos da UC⁷¹:

Figura 5 - Propina UC



Fonte: foto do autor

Figura 6 - Protestos contra as propinas na UC



Fonte: foto do autor

⁶⁸ Propina em Portugal não tem o tom pejorativo que possui no Brasil, pois significa a remuneração pelo curso, algo como mensalidade no Brasil.

⁶⁹ Conforme tabela exposta no *site* da instituição. Disponível em https://www.uc.pt/academicos/propinas/propina_en. Acesso em: 15 jul. 2017.

⁷⁰ Conforme tabela exposta no *site* da instituição. Disponível em https://www.uc.pt/academicos/propinas/propina_ei/propina_ei_2017_2018. Acesso em: 15 jul. 2017

⁷¹ Imagens obtidas de cartazes afixados em muros de prédios da Universidade entre os meses de abril a julho de 2017.

Portanto, a FDUC possui uma estrutura fantástica (está situada num palácio), tem uma história secular, possui tradições peculiares, é bem-quista por seus alunos atuais e antigos, detém um corpo docente de elevado nível, uma biblioteca que está entre as melhores do mundo e é destacada em nível internacional. Ao entrar na Faculdade de Direito de Coimbra, qualquer pessoa fica deslumbrada com a sua imponência, conforme imagens⁷² representativas abaixo:

Figura 7 - Entrada da FDUC



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 8 - Pátio da FDUC



Fonte: foto tirada pelo autor

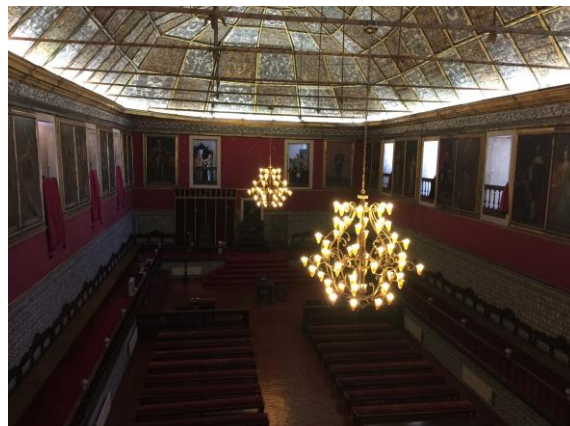
⁷² Todas as fotos foram tiradas pelo doutorando entre abril e julho de 2017 durante o doutorado sanduíche. A Figura 7 traz a entrada da FDUC (ao fundo). No centro da foto está a Porta Férrea que dá acesso para a FDUC. O prédio à direita da foto é a Faculdade de Letras, enquanto o prédio à esquerda é a biblioteca central. A Figura 8 representa o pátio da FDUC (ao fundo) depois que se atravessa a Porta Férrea (ao fundo no lado direito da foto). A Figura 9 demonstra como são as salas de aula da FDUC. Todas possuem estrutura parecida, apenas mudando suas dimensões. A Figura 10 é da Sala dos Capelos, onde costumam ocorrer as bancas de mestrado e doutorado. Trata-se da principal sala da Universidade de Coimbra (a sala é utilizada por todos os cursos), local onde se realizam as mais importantes cerimônias da vida acadêmica. A Figura 11 retrata o pátio interior da FDUC, sendo que as salas de aulas, bem como algumas salas utilizadas pela administração, estão localizadas nos dois andares compostos por arcos. A Figura 12 traz o auditório da FDUC onde são realizados tanto eventos como aulas (para públicos grandes). O auditório tem capacidade para 472 pessoas. Na Figura 13 consta a Capela de São Miguel, que fica no complexo da FDUC. A figura 14 traz parte da exposição de obras raras que existem na Biblioteca Joanina. Descendo para o piso inferior a partir das escadarias que estão na foto, chega-se à prisão acadêmica, a única cadeia medieval existente em Portugal, sendo que a mesma existiu em razão do foro privilegiado que visava proteger professores, funcionários e, principalmente, acadêmicos do convívio com criminosos de delitos comuns. Na figura 15 consta a Biblioteca Joanina (prédio mais à esquerda). Além da Biblioteca Joanina, que possui obras raras (apresenta um acervo de coleções dos sécs. XVI, XVII e XVIII), a FDUC conta ainda com sala de leituras e biblioteca no interior da faculdade, a qual possui vasto acervo de livros e periódicos. A Figura 16 traz o interior da Biblioteca Joanina, a qual é aberta para visitação e costuma ter eventos culturais, como apresenta es musicais.

Figura 9 - Sala de aula da FDUC



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 10 - Sala dos Capelos



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 11 - Corredores FDUC



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 12 - Auditório da FDUC



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 13 - Capela de São Miguel



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 14 - Exposição de obras raras



Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 15 - Biblioteca Joanina

Fonte: foto tirada pelo autor

Figura 16 - Interior da Biblioteca Joanina

Fonte: foto tirada pelo autor

O ensino da Faculdade de Direito é voltado muito para a teoria, estando presente em menor escala a pesquisa. Entretanto, o aluno não possui uma interação próxima com os professores, as aulas costumam ser no estilo de conferências (educação bancária) o curso possui uma avaliação muito pautada apenas na avaliação escrita (memorização), não possui uma vertente de extensão e não valoriza componentes pedagógicas (na formação dos professores e metodologias de aula), acreditando na imagem do jurista culto.

7 COMPARAÇÕES ENTRE O ENSINO JURÍDICO DA FDUC E A REALIDADE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Comparar apenas uma instituição de um país com todo o conjunto de instituições de outro país, é algo desproporcional em virtude das escalas. Além disso, é sempre perigoso tentar reduzir todo o ensino jurídico a um conjunto de características, pois são várias as instituições (públicas e privadas) com propostas diferentes.

Ainda assim, a tentativa é válida, pois a FDUC esteve no embrião de todas as faculdades de direito do Brasil, já que serviu de modelo às duas iniciais (São Paulo e Olinda) e com isso influenciou toda a nossa cultura jurídica.

7.1 O CONTEXTO DO ATUAL ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O contexto do ensino jurídico brasileiro é complexo, uma vez que se trata de país continental que possui muitas faculdades e o maior número de alunos entre os cursos superiores, sendo que é muito difícil comparar a realidade inteira de um país com apenas uma faculdade de outro país. Ainda assim, acredita-se que esse exercício é válido apesar da diferença de escalas.

Entretanto, para comparar, antes é necessário falar do quadro existente no Brasil. Isso porque existem cerca de 1184 Faculdades de Direito, 862.324 estudantes nos cursos de Direito⁷³ e 1.093.023 (um milhão e noventa e três mil e vinte e três) advogados registrados na OAB⁷⁴, o que evidencia uma grande procura pelos cursos jurídicos, pois é o curso com mais alunos existentes na educação superior, estando à frente, por exemplo, dos cursos de Administração, com 710.984, e de Pedagogia, com 679.286⁷⁵ alunos.

⁷³ Conforme o último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP em 2017, referente ao ano de 2016, o curso de Direito é o que mais possui alunos matriculados: 862.324 num universo de 8.047.701, o que representa 10,7% de todos os alunos do ensino superior. São 89.393 estudantes na rede pública e 772.931 na rede privada. Além disso, das 2406 instituições de ensino superior, 908 oferecem o curso do Direito, sendo que estão regularizados 1.184 cursos de Direito no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁷⁴ Em 22 de junho de 2018, o Cadastro Nacional de Advogados, mantido pela OAB, registrava 1.093.023 advogados. Considerando o número de estagiários cadastrados – 31.898 – o número chega a 1.124.921. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 22 jun. 2018.

⁷⁵ De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Além disso, apenas em 2016 foram 107.909 estudantes graduados (que se formaram) em Direito e, ao mesmo tempo, 255.128 novos ingressantes nos cursos jurídicos⁷⁶. Para dar uma dimensão do tamanho da expansão dos ensinamentos jurídicos, exemplificativamente, reproduz-se notícia veiculada em julho de 2017⁷⁷ cujo título era “Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos”. Na referida notícia, logo após a apresentação de dados quantitativos dos cursos jurídicos, vinha o apelo para a necessidade de destaque por parte dos alunos para ingressar no mercado, o que já indica outra característica recente do ensino jurídico brasileiro: a mercantilização, razão pela qual essa notícia é exemplificativa dos contornos atuais da educação jurídica brasileira, ainda que não traga dados precisos.

Analisando os dados do Censo da Educação Superior de 2016, publicado em 2017⁷⁸, identificam-se as seguintes características dos cursos jurídicos:

- a) Das 2.406 instituições que oferecem cursos superiores (sendo 296 públicas e 2.110 privadas), 908⁷⁹ ofertam cursos de Direito (98 públicas e 810 privadas), ou seja, 37,7% das Instituições de Educação Superior (IES) ofertam o curso de Direito.
- b) Foram ofertados 34.366 cursos superiores (10.542 em públicas e 23.824 em privadas), sendo destes 1.184 cursos de Direito (169 em públicas e 1.015 em privadas). Logo, os cursos de Direito correspondem apenas a 3,4% do total de cursos ofertados. A incidência do setor privado na área do Direito é mais intensa no que tange ao geral dos cursos superiores, pois, enquanto que na totalidade dos cursos há cerca de 30,7% de presença de instituições públicas (e 69,3% instituições privadas), na área do Direito os cursos em instituições públicas corresponde apenas a 14,2%.

⁷⁶ Também conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁷⁷ Notícia do Portal G1 publicada em 06 de julho de 2017. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2017. Entretanto, destaca-se que não foi citada a fonte quanto ao número de cursos jurídicos existentes nos demais países mencionados. Já na introdução da notícia aparece o destaque para o fato de que, em 2010, o “Conselho Nacional de Justiça (CNJ) declarou que o Brasil tinha 1.240 cursos para formação de advogado, enquanto outras nações, incluindo China, Estados Unidos e todas da Europa, somavam 1.100”. É comum encontrar em várias notícias e palestras referências ao fato de que o Brasil teria mais cursos de direito que o resto do mundo. Porém, não se encontrou qualquer fonte oficial capaz de ratificar essa informação.

⁷⁸ Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁷⁹ Destaca-se que o número de instituições que oferece o curso de direito (908) não é igual ao número de cursos de direito (1184), já que uma mesma instituição pode oferecer mais de um curso. São 98 instituições públicas que ofertam 169 cursos de Direito e 810 instituições privadas que ofertam 1.015 cursos de Direito.

- c) Dos 8.048.701 alunos matriculados em instituições de educação superior (1.990.078 em públicas e 6.058.623 em privadas), 862.324 estão em cursos de Direito (89.393 em públicas e 772.931 em privadas). Portanto, os alunos do Direito correspondem a 10,7% do total. A distribuição dos alunos matriculados pelas instituições superiores também comprova a maior intensidade das instituições privadas no ensino jurídico, uma vez que, considerando o número total de alunos, 24,7% estão em instituições públicas (75,2% em privadas), mas na área do Direito essa proporção reduz para 10,3% (sendo 89,6% em privadas).
- d) Foram ofertadas na educação superior 7.873.702 vagas para novos alunos (572.122 em públicas e 7.301.580 em privadas). No curso de Direito, foram ofertadas 245.956, sendo apenas 19.597 em instituições públicas e 226.359 em privadas. Portanto, existem cerca de 11,5 vagas na área privada para cada uma vaga na área pública.
- e) Inscreveram-se para concorrer às vagas disponíveis no sistema de educação superior 15.579.833 candidatos (8.013.518 em públicas e 7.566,315 em privadas). Na área do Direito, foram 1.240.636 candidatos, sendo 459.475 em instituições públicas e 745.161 em privadas. Portanto, constata-se que há uma demanda muito grande pela área do Direito, pois nem todos os candidatos ingressam no sistema. Nas instituições públicas, há cerca de 23,4 candidatos por vaga, enquanto no setor privado 3,3 por vaga.
- f) Considerando o ingresso total⁸⁰ apenas no ano de 2016, foram 2.985.644 novos alunos, destes 529.492 em instituições públicas e 2.456.152 em privadas. Na área do Direito, foram 255.128 novos alunos, 19.873 em instituições públicas e 235.255 em instituições privadas. Assim, enquanto no sistema de geral de educação superior ingressaram cerca de 17,7% dos alunos em instituições públicas, na área do Direito essa proporção reduz para 7,7%.
- g) No que tange ao tipo de organização das instituições, das 2.407 existentes no Brasil, 197 são universidades, 166 são centro universitários, 2.004 faculdades e 40 Institutos Federais (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Já na

⁸⁰ O ingresso total de alunos considera ingresso por processo seletivo, ingresso por seleção para vagas de programas especiais, ingresso por seleção para vagas remanescentes e ingressos por outras formas possíveis.

área do Direito, dos 1.183⁸¹ cursos existentes, 409 estão em universidades, 159 em centros universitários e 614 em faculdades isoladas e um em IF e CEFET.

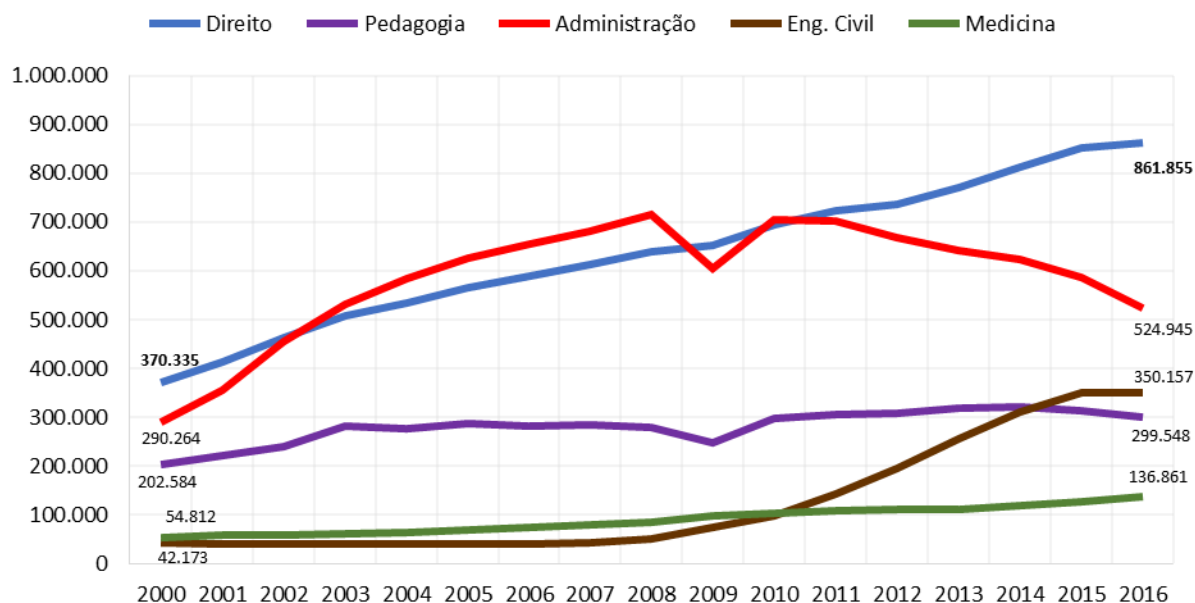
- h) Dos 861.855⁸² alunos matriculados em cursos de graduação presencial em Direito, 351.062 estão em universidades (sendo 74.792 em instituições públicas e 276.270 em instituições privadas), 159.134 em centros universitários (sendo 2.9174 em instituições públicas e 156.220 e, instituições privadas), 351.474 em Faculdades de Direitos isoladas (sendo 11.502 em instituições públicas e 339.972 em privadas) e 185 em IF e CEFET (todos de instituições públicas).
- i) Analisando-se sobre a mesma perspectiva da distribuição dos alunos dos cursos do Direito, mas agora somente no que tange aos novos alunos, dos 253.182 alunos⁸³ ingressantes em 2016, 103.127 ingressaram em universidades, 46.757 em centros universitários, 103.212 em faculdades de direito isoladas e 56 em IF e CEFET. Portanto, a maioria dos alunos dos cursos de Direito, atualmente, ingressam em faculdades de direito que não estão inseridas em universidades. Portanto, a distribuição dos novos alunos também se dá em proporção análoga aos alunos veteranos.

Comparando a evolução da criação dos cursos de Direito, a partir do censo da educação superior de 2000 até o de 2016, constata-se grande evolução no número total, sendo que esse crescimento foi majoritariamente no setor privado. Apresenta-se o gráfico comparando também com a evolução de cursos de pedagogia, administração, engenharia civil e medicina:

⁸¹ Na planilha denominada “3.2 - Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2016” do Censo da Educação Superior, são apontados 1.183 cursos, um a menos que na tabela principal onde são apontados 1.184 cursos. A diferença se dá porque na planilha denominada “7.4 - Número de Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2016” há referência apenas a um curso de Direito na modalidade graduação a distância.

⁸² A diferença de 469 alunos (considerando os antes 862.324 alunos matriculados em cursos de Direito para os agora 861.855 matriculados em cursos presenciais) se dá em razão dos alunos matriculados no único curso identificado como graduação a distância. Os dados aparecem na planilha “7.6 - Matrículas dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2016” da Sinopse da Educação Superior. No ano de 2016, segundo a planilha “7.7 - Número de Concluintes dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2016” da Sinopse da Educação Superior, graduaram-se em Direito, na modalidade de graduação a distância, 167 alunos.

⁸³ Na planilha denominada “4.3 - Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2016” consta o total de 253.182 alunos, ou seja, 1946 alunos a menos que na tabela principal onde são apontados 255.128 cursos.

Figura 17 - Evolução dos cursos em matrículas entre 2000 e 2016

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2016

Apesar da expansão que ocorreu na educação superior, ela não se deu de forma igual para todos os cursos. O curso de Direito teve um aumento quase constante de crescimento, saltando de 370.355 em 2000 para 861.855 em 2016, ou seja, um aumento de cerca 132%. O curso de Medicina também manteve uma constante de crescimento, partindo de 54.812 alunos em 2000 para 136.861 em 2016, o que representa um aumento de aproximadamente 149%, mostrando uma tendência de crescimento parecida com a do curso de Direito.

Já o curso de engenharia Civil, que entre os anos de 2000 a 2006 chegou a apresentar redução de alunos (de 42.173 para 40.457), a partir de 2007 cresceu muito, atingindo a quantia de 350.157 alunos, um crescimento de cerca de 730%.

Os cursos de Administração e Pedagogia apresentam característica diferente, pois ainda que tenham crescido num primeiro momento (o curso de Administração de forma mais intensa) e também em termos absolutos, apresentam uma tendência de queda (o curso de Administração vem reduzindo o número de alunos desde 2010 enquanto o de Pedagogia desde 2014). A provável justificativa para essa queda é o aumento significativo de cursos a distância. Para os mesmos cursos pesquisados, em 2016, a situação dos cursos a distância era a seguinte:

Tabela 4 – Comparativo de cursos de graduação a distância no Brasil

CURSOS EAD	QUANTIDADE DE CURSOS	NÚMERO DE ALUNOS
Pedagogia	140	379.738
Administração	97	186.039
Engenharia Civil	19	10.288
Direito	1	469
Medicina	0	0

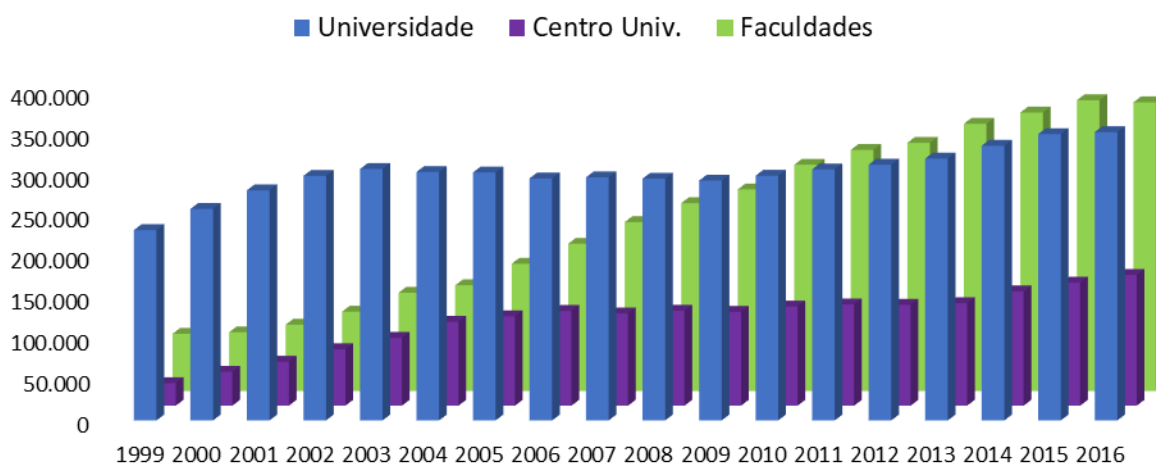
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2016

Sem dúvidas o fenômeno do EAD, caso chegue ao ensino jurídico, também tende a acarretar uma migração de estudantes da graduação presencial para essa modalidade, a exemplo do que ocorreu nos cursos de Administração e Pedagogia (que juntos já possuem 565.777 alunos na modalidade EAD) e, aparentemente, começa a ocorrer no curso de Engenharia Civil, pois este, desde 2007 crescia numa média de 27% ao ano até 2015 (quando tinha 349.347), porém, cresceu apenas 0,2% em 2016 (aumento de somente 810 alunos entre 2015 e 2016), enquanto o EAD já conta com 10.288 alunos.

Portanto, os cursos superiores não têm um rendimento (no que tange ao crescimento de alunos) uniforme. O curso do Direito continua a crescer, porém, sinaliza que o ritmo vem se enfraquecendo, já que de 2015 para 2016 foi o menor aumento registrado desde a intensificação da expansão (aumento de apenas 9.152 alunos, o que representa cerca de 1%).

Porém, deve ser destacado que esse crescimento alterou substancialmente as características dos cursos. Em 2000, 69,5% dos alunos estudavam em universidades (257.501 de 370.335 alunos). Em 2016, reduziu-se para 40,7% (351.062 dos 861.855 alunos), percentual quase idêntico aos alunos que estudam em faculdades que não se encontram em universidades ou centro universitários (351.474). O gráfico abaixo demonstra essa mudança de perfil nos últimos anos:

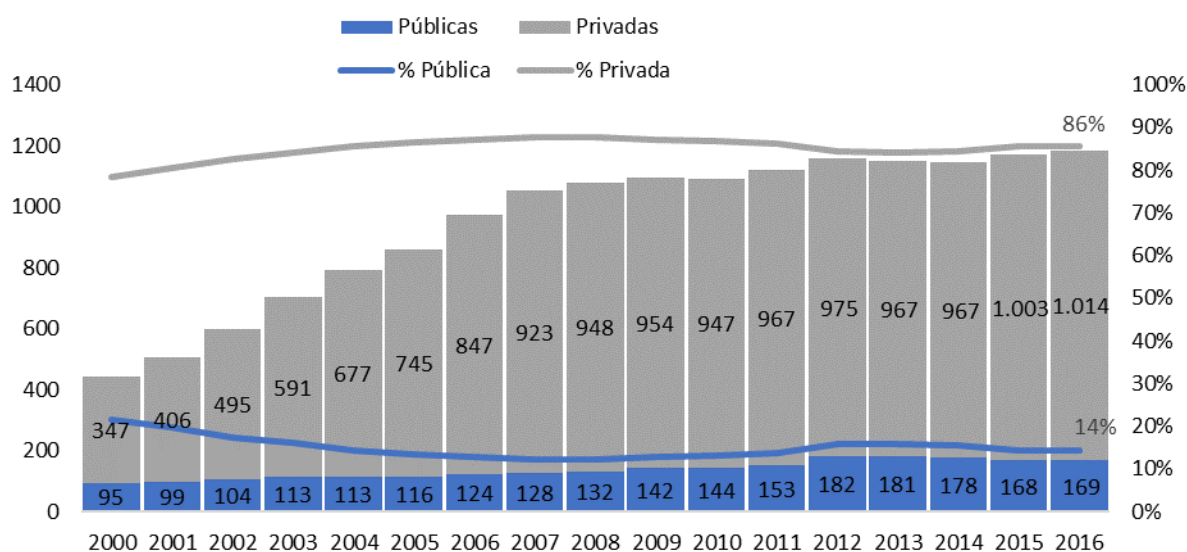
Figura 18 - Evolução da alunos de direito por tipo de instituição entre 2000 e 2016



Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2016

O percentual de alunos que estuda em instituições públicas ainda é parecido, já que em 2000 eram 13,8% (51.276 dos 370.335 alunos) enquanto em 2016 o percentual foi de 10,3% (89.393 dos 861.855 alunos). Porém, o crescimento das instituições privadas foi muito maior do que as públicas. Em 2000 eram 95 instituições públicas e 347 privadas (total de 442 cursos), enquanto em 2016 foram 169 públicas (aumento de 77%) e 1.014 privadas (aumento de 192%). O gráfico abaixo demonstra essa evolução:

Figura 19 - Evolução do número de cursos jurídicos entre 2000 e 2016



Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2016

Portanto, vem ocorrendo uma mudança tanto no perfil das instituições, como dos alunos que passam por estas instituições. Dado o processo da mercantilização, o ensino se torna ainda mais tecnicista e simplificado, com foco nas exigências do mercado.

Logo, é extremamente difícil reunir todos estes cursos em características comuns, mas, ao mesmo tempo, é possível identificar um perfil mínimo do ensino jurídico brasileiro. Assim, apesar das possibilidades de erros por causa da simplificação, apresenta-se uma relação de dez características do ensino jurídico brasileiro, nas quais já consta em si a crítica pela eleição das referidas características: 1º) educação bancária; 2º) manutenção da ordem social, mesmo que injusta; 3º) professores despreparados (sem formação pedagógica); 4º) ensino colonizado; 5º) ensino e avaliação baseados na memorização; 6º) pesquisa (ou não pesquisa) baseada na reprodução; 7º) ensino distanciado dos problemas sociais; 8º) ensino e cultura jurídica ainda centralizados na propriedade (preponderância de Direito Civil e Direito Penal nos cursos jurídicos); 9º) falta de interdisciplinaridade; 10º) ensino focado majoritariamente nas leis, independentemente do seu teor (dos valores adotados). Essas características refletem um quadro tecnicista do ensino jurídico brasileiro, apartado de uma postura crítica e emancipadora.

7.2. APROXIMAÇÕES E DIFERENCIAÇÕES ENTRE A FDUC E O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

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

O ensino jurídico brasileiro, na sua grande maioria, é composto por instituições privadas, sendo que este grupo de instituições costuma ter um perfil diferente das instituições públicas, o que por si só já poderia prejudicar as comparações. Ainda assim, uma característica marcante do ensino jurídico brasileiro é que, ainda que ele tenha nascido com um curso diurno, ou seja, que ocorre apenas durante o dia, e assim permaneceu por quase toda a história, porém, principalmente nas últimas décadas, os cursos têm sido cada vez mais noturnos⁸⁴, sendo que a procura e, conseqüentemente, a oferta de cursos noturnos é maior que a de cursos diurnos. Na rede privada essa preponderância do curso noturno é ainda maior.

⁸⁴ Em 2016, graduaram-se no Brasil 938.732 estudantes, sendo destes 326.011 em cursos diurnos e 612.721 em cursos noturnos. No que tange às matrículas em cursos superiores em 2016, ocorreram 6.554.283,

Logo, os cursos brasileiros nasceram como cursos diurnos, mas hoje na sua maioria são noturnos e isso está relacionado com o perfil do aluno que mudou muito: é cada vez mais um aluno que trabalha ou faz estágio e, por isso, estuda no turno da noite.

Enquanto a FDUC mantém a sua tradição de ter um curso diurno, que ocorre em diversos horários, o que inviabiliza o aluno de fazer estágio ou trabalhar, no Brasil os cursos, que antes eram apenas acessíveis a uma elite que não trabalhava e possuía condições financeiras, adaptaram-se à realidade social e agora são majoritariamente noturnos. Logo, boa parte dos estudantes brasileiros faz o seu curso pela noite e, durante o dia, ocupa-se com outras atividades. Enquanto o aluno de Coimbra possui o seu foco apenas na FDUC, o brasileiro, muitas vezes, ocupa-se o dia inteiro com outra atividade e estuda apenas pela noite.

Esse perfil dos cursos afeta também os professores, que na sua maioria, ao contrário da realidade Coimbrã, não possuem a carreira de docente como a principal, ou seja, também possuem outra atividade durante o dia e, pela noite, dão aulas. É apenas uma parte dos professores de Direito que possuem dedicação exclusiva à docência⁸⁵.

Quanto às metodologias das aulas, inicialmente, deve-se destacar que as turmas de alunos no Brasil são muito menores quando comparadas com as turmas da FDUC. As salas de aula não costumam ter espaço para mais de 100 alunos, como ocorre na FDUC, pelo contrário, costumam ser menores. Ainda que o número de alunos mude de acordo com a instituição, pode-se afirmar que as classes não costumam ser compostas por mais de 100 alunos (se isso ocorrer é a exceção, sendo mais comum turmas com uma quantidade de alunos inferior a 50). Esse dado é relevante porque influi na metodologia a ser praticada na sala de aula. Historicamente, as aulas eram parecidas com as de Coimbra (teóricas em que o professor expõe a matéria), mas na média costuma existir mais espaço para diálogo e participação dos alunos.

sendo 2.579.891 em cursos diurnos e 3.974.392 em cursos noturnos. Esses dados valem para todos os cursos da educação superior, mas a lógica se aplica aos cursos de Direito também, pois a comparação entre os dados anuais demonstra que há uma procura maior por cursos noturnos. Conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁸⁵ Toma-se como base a própria experiência como aluno e professor. Além disso, conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016, o Brasil conta com 384.094 docentes na educação superior (número que vale para todos os cursos somados, ou seja, não apenas para o Direito), sendo destes 199.290 em tempo integral, 104.795 em tempo parcial e 80.009 como horistas. No que tange à formação destes professores, dos 384.094 docentes, 149.837 são doutores, 150.530 mestres, 78.328 especialistas, 5.388 apenas graduados em nível superior e 11 docentes sem graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Isso também reflete nas avaliações. Ainda que as provas continuem a ser a metodologia mais comum, os professores brasileiros costumam ter uma maior autonomia quanto aos critérios de avaliação, os quais acabam, assim, variando mais. Logo, são desenvolvidas práticas diferentes, como seminários, realização de trabalhos individuais e em grupos, participação em aula, artigos, provas (os chamados exames), atividades simuladas e até mesmo jogos. Há um espaço maior para a criatividade e reflexão no contexto brasileiro, o que permite o desenvolvimento de metodologias alternativas.

Mas existem três características que distanciam o ensino jurídico brasileiro do de Coimbra, todas mudanças ocorridas nas últimas décadas: o estágio curricular supervisionado (ênfase na prática), as atividades complementares (ênfase na extensão) e o trabalho de conclusão do curso (ênfase na pesquisa). Essas conquistas decorreram das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito no Brasil, destacando-se que, atualmente, está em vigor a Resolução n. 9 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação⁸⁶.

As diretrizes, ainda que passíveis de críticas⁸⁷, sem dúvidas constituem marco importante no ensino jurídico brasileiro, pois visaram romper com uma cultura positivista normativa, buscando a educação para uma formação integral e humanista através do ensino interdisciplinar, teórico, crítico, dogmático e prático. Nem todos os objetivos tiveram o alcance pretendido, mas, ainda assim, representam um progresso considerável.

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

⁸⁶ A Resolução CNE/CES n. 9, de 29/09/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito.

⁸⁷ Pontualmente, podem ser realizadas algumas alterações nas diretrizes curriculares, que são passíveis de melhorias. Entretanto, acredita-se que o momento é muito mais de manter as conquistas já obtidas do que alterar as diretrizes para a simplificação dos cursos de direito, pois existem propostas de alterações que fragilizam o curso, como, por exemplo, torná-lo 100% via EAD (Ensino a Distância) ou, até mesmo, a criação de cursos técnicos. Mas há uma tendência para que as diretrizes curriculares sejam revistas, processo que pode ocorrer ainda em 2018.

Porém, o que chama atenção é que, apesar das diferenças estabelecidas pelas diretrizes, no currículo não se vislumbra uma diferença tão grande. Ao analisar o currículo da FDUC, percebe-se como ele é presente nos cursos jurídicos brasileiros. Para ratificar esta afirmação, apresenta-se abaixo quadro comparativo entre os currículos do curso da FDUC, dos dois primeiros cursos do Brasil, ou seja, da atual Universidade de São Paulo (USP)⁸⁸ e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)⁸⁹, bem como da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁹⁰, por ser o primeiro curso do Rio Grande do Sul em Direito, além do fato de ser o da instituição em que se realiza o Doutorado e que tem servido de ponto de partida para as demais reflexões. Para facilitar a comparação, considerou-se apenas o nome da disciplina, ou seja, buscou-se encontrar disciplinas com correspondência, ainda que pudessem ter carga horária diferenciada e aparecer em semestres diferentes.

A comparação partiu apenas das cadeiras obrigatórias do curso de Coimbra, já que estas, por serem elencadas como obrigatórias, constituem o núcleo mais importante das disciplinas. Eis o resultado⁹¹:

Quadro 3 – Comparação entre os currículos de Coimbra, USP, UFPE e UFRGS

COIMBRA	USP	UFPE	UFRGS
Introdução ao Dir. I (1)	Introdução ao Estudo do Dir. I (1)	Introdução ao Estudo do Dir. I (1)	Introdução à Ciência do Dir. I (1)
Economia Política I (1)	Economia Política (1)	Economia I (1)	Economia Política (1)
Dir. Romano (1)	Dir. Romano I (1)	Dir. Privado Romano (eletiva)	Dir. Romano (2)
Dir. Constitucional I (1)	Dir. Constitucional I (1)	Dir. Constitucional I (2)	Dir. Constitucional I (3)
Dir. Internacional Público I (1)	Dir. Internacional Público I (4)	Dir. Internacional Público I (5)	Dir. Internacional Público I (6)
Introdução ao Dir. II (2)	Introdução ao Estudo do Dir. II (2)	Introdução ao Estudo do Dir. 2 (2)	Introdução à Ciência do Dir. II (2)
Economia Política II (2)	Economia Política II (elet.)	Dir. Econômico (elet.)	Dir. Econômico (elet.)
História do Dir.	História do Dir. I (3)	X	História do Dir. (2)

⁸⁸ Currículo disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275>. Acesso em: 25 jun. 2017.

⁸⁹ Currículo disponível em http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=310. Acesso em: 25 jun. 2017.

⁹⁰ Currículo disponível em https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/direito_perfil_0805.pdf/6b7baf7c-8290-4de4-aad0-44fe84e37258. Acesso em: 25 jun. 2017.

⁹¹ Ao lado de cada disciplina, entre parênteses, foi colocado o semestre em que é lecionada a disciplina. Quando a mesma era eletiva (optativa) na grade curricular, colocou-se entre parênteses a expressão “elet.”. A palavra Direito foi substituída pela expressão “Dir.”.

Português (2)			
Dir. Constitucional II (2)	Dir. Constitucional II (2)	Dir. Constitucional 2 (3)	Dir. Constitucional II (4)
Teoria Geral do Dir. Civil I (3)	Teoria Geral do Dir. Privado I (1)	Dir. Civil 1 (2)	Parte Geral do Dir. Civil (2)
Dir. Administrativo I (3)	Dir. Administrativo I (5)	Dir. Administrativo 1 (6)	Dir. Administrativo I (9)
Dir. da União Europeia I (3)	Dir. da União Europeia (eletiva)	Dir. Comunitário (eletiva)	X
Dir. do Trabalho I (3)	Dir. Indiv. do Trabalho (5)	Dir. do Trabalho 1 (7)	Dir. do Trabalho I (7)
Finanças Públicas I (3)	Dir. Financeiro (3)	Dir. Financeiro (3)	Dir. Financeiro e Finanças (8)
Teoria Geral do Dir. Civil II (4)	Teoria Geral do Dir. Privado II (2)	Dir. Civil 2 (3)	Teoria Geral dos Contratos (5)
Dir. Administrativo II (4)	Dir. Administrativo II (6)	Dir. Administrativo 2 (7)	Dir. Administrativo II (10)
Dir. da União Europeia II (4)	X	X	X
Dir. Fiscal I (4)	Dir. Tributário I (7)	Dir. Tributário 1 (4)	Dir. Tributário I (9)
Dir. das Obrigações I (5)	Teoria Geral das Obrigações (3)	Dir. Civil 1 (2)	Dir. das Obrigações (3)
Dir. Penal I (5)	Dir. Penal I (3)	Dir. Penal 1 (2)	Dir. Penal I (3)
Dir. da Família e dos Menores (5)	Dir. de Família (7)	Dir. Civil 6 (7)	Dir. de Família (9)
Dir. Processual Civil I (5)	Dir. Processual Civil I (4)	Dir. Processual Civil 1 (3)	Dir. Processual Civil I (4)
Dir. Administrativo III (5)	Regulação, Concorrência e Mercado (6)	Dir. Administrativo 3 (eletiva)	Dir. Administrativo da Regulação (10)
Dir. das Obrigações II (6)	Fontes das Obrigações (4)	Responsabilidade Civil 1 (eletiva)	Responsabilidade Civil (4)
Dir. Penal II (6)	Dir. Penal II (4)	Dir. Penal 2 (3)	Dir. Penal II (4)
Dir. das Coisas (6)	Direitos Reais (6)	Dir. Civil 5 (6)	Dir. das Coisas I (7)
Dir. Processual Civil II (6)	Dir. Processual Civil III (6)	Dir. Processual Civil 2 (4)	Dir. Processual Civil II (5)
Dir. Comercial I (7)	Fundamentos dos Contratos Empresariais (6)	Dir. Comercial 1 (3)	Dir. Empresarial I (3)
Metodologia do Dir. (7)	Lógica e Metodologia Jurídica (3)	Orientação Monográfica 1 (7)	Metodologia Jurídica (2)
Dir. Penal III (7)	Dir. Penal III (eletiva)	Dir. Penal 3 (4)	Dir. Penal III (5)
Dir. Internacional Privado (7)	Dir. Internacional Privado (6)	Dir. Internacional Privado 1 (8)	Dir. Internacional Privado I (9)
Medicina Legal (7)	Medicina Forense (5)	Medicina Legal (8)	Criminalística e Medicina Legal (6)
Organização Judiciária (7)	Instituições	X	Organização

	Judiciárias (elet.)		Judiciária (elet.)
Dir. Comercial II (8)	Contratos Empresariais (7)	Dir. Comercial 2 (4)	Dir. Empresarial II (4)
Dir. Processual Civil III (8)	Dir. Processual Civil III (6)	Dir. Processual Civil 3 (5)	Dir. Processual Civil III (6)
Dir. Processual Penal (8)	Dir. Processual Penal I (5)	Dir. Processual Penal (6)	Dir. Processual Penal I (7)
Dir. Patrimonial da Família e Sucessões (8)	Dir. das Sucessões (8)	Dir. Civil 7 (8)	Dir. das Sucessões (10)

Fonte: *sites* da Universidade de Coimbra, USP, UFPE e UFRGS

Para essa comparação algumas adaptações foram realizadas⁹². Por exemplo, a disciplina de Direito Comercial foi equiparada à de Direito Empresarial, pois, no Brasil, está se abandonando a terminologia comercial e se assumindo empresarial. A mesma questão entre Direito Fiscal e Direito Tributário. História do Direito Português foi equiparada à disciplina de História do Direito. O fato é que se buscou identificar a disciplina mais próxima possível. Em algumas ocasiões, o nome da disciplina era idêntico, mas nem sempre correspondia ao mesmo conteúdo de forma idêntica. Em outros casos, os nomes eram diferentes, mas o conteúdo se distanciava pouco. Em determinadas situações, a disciplina em Coimbra abarcava um conteúdo que estava distribuído em mais de uma disciplina no Brasil. A verdade é que são apenas aproximações para permitir a comparação, uma vez que as disciplinas sequer possuem a mesma carga horária (no Brasil as disciplinas costumam variar entre 2 e 4 créditos), sendo que os currículos brasileiros costumam possuir 10 semestres distribuídos em cinco anos, bem como uma oferta muito maior de disciplinas, principalmente, as optativas (eletivas).

Entretanto, esse exercício foi muito importante para verificar a grande semelhança entre o currículo da FDUC e as faculdades brasileiras selecionadas. As pequenas variações que ocorrem são mais de carga horária e de parte do conteúdo, como, por exemplo, a disciplina de Economia Política, que com esta denominação costuma ser ofertada em apenas um semestre no Brasil, enquanto em Coimbra em dois.

Ainda assim, um professor da FDUC que fosse às referidas faculdades brasileiras verificaria um currículo muito semelhante, ainda que adaptado à realidade nacional e ao direito pátrio, porém, identificaria toda a lógica do currículo da FDUC.

Pode-se dizer que a única disciplina que não é comum nos currículos brasileiros, portanto, a única exceção, é a de Direito da União Europeia, a qual teve que ser acrescida nos

⁹² Deve-se destacar que os currículos considerados foram os disponibilizados para o primeiro semestre letivo de 2017, sendo que alterações curriculares podem ter ocorrido desde então.

currículos das faculdades portuguesas por questões óbvias, como já referido. Apesar disso, tanto nas Faculdades de Direito da USP como da UFPE, já existe disciplina em que se aborda este conteúdo. Em São Paulo é denominada de “Direito da União Europeia”, assim como em Coimbra, e em Recife como “Direito Comunitário”.

A disciplina que era mais frequente nos currículos brasileiros e está perdendo espaço é a de “Organização Judiciária”, que ainda existe, mas como eletiva, sendo que na UFRGS sequer está sendo ofertada.

Portanto, há uma proximidade incrível entre os currículos. Poder-se-ia argumentar que isso é evidente por serem cursos iguais e por vivermos em uma época de globalização, o que logicamente levaria à proximidade entre os currículos e os cursos. Porém, essa não parece ser a hipótese mais provável, ainda que não possa ser completamente afastada. Isso porque os dois primeiros cursos brasileiros, São Paulo (atual Faculdade de Direito da USP) e Recife (inicialmente Olinda e, atualmente, a Faculdade de Direito da UFPE), ao adotarem o sistema de Coimbra ao introduzirem os seus cursos, receberam forte influência da FDUC, arraigando as tradições recebidas, as quais foram espalhadas por todo o Brasil com a expansão do ensino jurídico, sendo notável, ainda hoje, a influência nos cursos brasileiros.

Essa influência não se dá diretamente pela adoção do modelo atual da FDUC, ou seja, os cursos brasileiros não se baseiam hoje na FDUC como modelo, não buscam exatamente o exemplo da FDUC no momento das tomadas de suas decisões. Entretanto, a influência se dá por este embrião histórico, que marcou o ensino jurídico brasileiro e criou tradições muito marcantes, nem sempre visíveis e compreensíveis, mas que estão presente e moldaram ao longo da história as faculdades de direito brasileiras.

8 O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO EM COLAPSO (?)

Após a análise histórica dos cursos jurídicos, seja a partir de Portugal, mais especificamente da Universidade de Coimbra, seja a partir da criação, instalação e desenvolvimentos dos cursos jurídicos no Brasil, analisando-se dados do contexto atual deste mesmo ensino jurídico, o qual possui aproximações e diferenciações com o seu berço histórico (Faculdade de Direito de Coimbra), necessita-se realizar um aprofundamento dos problemas do ensino jurídico, enfrentando questões polêmicas e aprofundando a crítica, o que agora se fará.

8.1 CURSOS JURÍDICOS: DA ELITIZAÇÃO À POPULARIZAÇÃO

Os cursos jurídicos no Brasil foram pensados, planejados e formatados para elite nacional. Segundo José Reinaldo de Lima Lopes (2014, p. 326), foram justamente os cursos jurídicos que de fato forneceram os quadros mais importantes do Estado imperial, período no qual os ministros de Estados chegaram a ser mais de 60% formados entre advogados e magistrados oriundos dos cursos jurídicos. Apesar dos cursos jurídicos surgirem com o objetivo de criar um curso brasileiro, pensado para o Brasil, o enfoque adotado nos cursos foi o modelo de Coimbra. O fato era que os cursos eram inacessíveis às camadas populares que não à elite. Nesse sentido, importante citar José Reinaldo de Lima Lopes (2014, p. 328) sobre a docência nos cursos jurídicos então criados no Brasil:

Os professores teriam os mesmos vencimentos dos desembargadores e mesmas honras, escolheriam ou preparariam compêndios, que seriam aprovados pela Congregação e pela Assembleia Geral e o governo os imprimiria. Em geral, os textos aceitavam o liberalismo ultramoderado do *status quo*. Para a matrícula, exigia-se que os alunos tivessem no mínimo 15 anos de idade e soubessem francês, *latim*, retórica, filosofia (racional e moral) e geometria.

Dessa forma o ensino jurídico não foi estabelecido para trazer justiça para a sociedade ou melhorar o quase inexistente Poder Judiciário, sendo que o direito ensinado já assumia um papel de manipulação ideológica, ou seja, a manutenção do sistema vigente (STASIAK, 2007, p. 280), o qual permitia pouca mobilidade social.

Assim, os cursos de direito eram realmente difíceis de serem cursados e poucos estariam aptos para tanto. Sobre os custos e dificuldades que os alunos tinham para concluir a

faculdade de direito, complementa José Reinaldo de Lima Lopes (2014, p. 329) da seguinte forma:

Não era muito barato estudar direito seja em Olinda seja em São Paulo. Cobrava-se pela matrícula, os alunos deveriam prover sua subsistência nas cidades para onde iam, e pagar cursos preparatórios ou repetidores das lições. Assim é que se formou a elite do Império e os juristas da segunda metade do século saíram destas duas escolas. Importante é notar que a cultura jurídica do Império, embora erudita, não é acadêmica propriamente. Isso significa que as grandes obras e os grandes nomes do direito não se dedicaram ao ensino. O ensino, a rigor, depende do compêndio, não das obras teóricas dos juristas deslocados para a corte, onde exercem funções de Estado (no Conselho de Estado, como advogados, magistrados ou deputados etc.).

Logo, os cursos jurídicos, historicamente, formavam juristas desvinculados de atitudes mais comprometidas com a vida cotidiana e com uma sociedade extremamente desigual e em constantes transformações, como pondera Antonio Carlos Wolkmer (2015, p. 119), que destaca que essa tradição não mais tem lugar na sociedade moderna:

Mas, se a tradição do bacharelismo juricista no Brasil foi, predominantemente, um espaço de manutenção e defesa de uma legalidade dissociada da sociedade concreta e das grandes massas populares, nada impede de se redefinir, contemporaneamente, o papel do advogado enquanto profissional e cidadão. Há de se repensar o exercício da prática jurídica, tendo em conta uma nova lógica ético-racional, capaz de encarar a produção dos direitos como inerentes ao processo histórico-social, um direito que transpõe os limites do Estado, encontrando-se na práxis social, nas lutas cotidianas, nas coletividades emergentes, nos movimentos sociais etc.

Entretanto, os dados oficiais dos cursos jurídicos apontam que, nas últimas décadas, tivemos uma grande alteração tanto no perfil dos cursos jurídicos como dos seus alunos. Se antes os cursos jurídicos eram somente para poucos e quase inacessíveis, hoje o curso de direito tem uma disponibilidade de vagas muito maior e a custos mais acessíveis, não mais representando um curso de elite como foi na sua origem. Sem dúvidas, ocorreu uma grande expansão.

Para essa expansão, a política governamental dos últimos anos também foi fundamental, pois, ainda que a maioria dos cursos hoje esteja na rede privada, muitos alunos conseguiram realizar a faculdade de direito graças aos financiamentos promovidos pelo Estado. Conforme estudo realizado pelo Observatório do Ensino do Direito da Fundação

Getúlio Vargas (FGV)⁹³, no ano de 2013, 170.190 estudantes de direito de instituições privadas eram beneficiados exclusivamente por financiamentos públicos, ao passo que 22.146 tinham uma combinação de financiamentos públicos e privados.

Sem dúvidas, há uma grade oferta de vagas hoje, ainda que concentradas no setor privado, sendo que os cursos jurídicos continuam tendo uma grande procura, até porque as mensalidades são acessíveis quando comparada com a mensalidade de outros cursos tradicionais, como medicina⁹⁴.

Valdemar Sguissardi (2015, p. 867) ao analisar recentes dados da expansão do ensino superior no Brasil, questionou se tivemos a democratização ou a massificação mercantil, analisando a oligopolização do mercado educacional, as políticas governamentais para o acesso à educação superior, a permanência e o sucesso na educação superior, sendo que ao final do seu estudo conclui que não é possível afirmar se de fato tivemos uma expansão (com acesso igual para todos) ou uma massificação mercantil em busca de novos mercados e consumidores. Eis a conclusão apresentada pelo próprio autor:

Certamente os dados e as observações visando interpretá-los posto até aqui não permitem respostas conclusivas a nenhuma das questões acima reiteradas, mas permite pôr em questão, do ponto de vista da democratização que pressupõe o máximo de igualdade das condições, a atual política de expansão do ES no Brasil.

⁹³ Disponível em <http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>. Acesso em: 19 jun. 2018. As informações referentes ao ano de 2013, foram disponibilizadas da seguinte forma no estudo apresentado pela FGV: “• No Direito, 64.930 alunos (8,4% do total de Direito) estão matriculados em cursos gratuitos oferecidos por instituições públicas federais e estaduais, enquanto os demais 704.959 alunos, matriculados em cursos pagos, se distribuem entre (i) aqueles beneficiados por financiamentos exclusivamente públicos (170.490 ou 22,1% do total), (ii) os beneficiados por financiamentos exclusivamente privados (116.519 ou 15,1% do total), (iii) aqueles que têm uma combinação de financiamentos públicos e privados (22.146 ou 2,9% do total) e (iv) aqueles que não possuem financiamento (395.804 ou 51,4% do total); • O Fies beneficia 132.880 alunos matriculados em cursos de Direito no Brasil, cerca de 17,3% do total; • O Prouni beneficia 37.661 alunos com bolsas integrais (4,9% do total de alunos de Direito) e outros 12.675 alunos com bolsas parciais (1,6% do total de alunos de Direito); • 3.297 matriculados acumulam os dois benefícios, Fies e Prouni parcial; • Ao todo, no Direito, os programas de financiamento federal beneficiam 179.919 alunos, cerca de 23,4% do total de alunos dos cursos jurídicos no Brasil e 25,5% do total de alunos de cursos jurídicos pagos; • 93,3% dos cursos jurídicos que cobram mensalidade contam com alunos que possuem algum tipo de financiamento estudantil federal (949 instituições de um total de 1017). Há, portanto, estudantes beneficiados pelo Fies e/ou pelo Prouni em 9 de cada 10 cursos jurídicos pagos no País;”.

⁹⁴ Considerando, como exemplo, o tradicional curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), constata-se que o curso de Direito possui o valor mensal de apenas 27% da mensalidade do curso de Medicina. Conforme informações institucionais disponibilizadas em junho de 2017, enquanto a mensalidade do curso de Direito é de R\$ 1.984,25, a mensalidade do curso de Medicina é de R\$ 7.336,20. Os dados da mensalidade do curso de Direito estão disponíveis em: <http://vestibular.pucrs.br/cursos/direito/>. Já os dados do curso de Medicina estão disponíveis em: <http://vestibular.pucrs.br/cursos/medicina/>. Acesso de ambos em: 29 jun. 2018.

Portanto, a realidade é que, independentemente da causa, não se trata mais o curso jurídico de um curso de elite ou de pouca acessibilidade como foi ao longo da maioria da história (ao menos até a década de 1990). O perfil tanto das instituições como dos alunos mudou muito nas últimas décadas, sendo que o fato da área do Direito ser o curso que mais concentra alunos, torna ainda mais relevante a reflexão em torno da temática do ensino jurídico.

Apenas para fazer um contraponto, no ano de 1999, o então diretor da Faculdade de Direito da UFRGS, o professor Eduardo Kroef Machado Carrion (1999, p. 74), já falava em crise do ensino direito e destacava a existência de 320 cursos jurídicos e 43.000,00 futuros bacharéis, já falando em excesso de estudantes já no final da década de 1990. De fato, o crescimento do número de cursos jurídicos e de seus alunos é substancial desde então.

Antecipa-se aqui que essa proliferação de cursos e alunos, por si só, não é algo negativo, pelo contrário, é salutar, ainda que alguns autores sustentem a massificação do ensino jurídico como algo que desprestigia os próprios cursos jurídicos, como refere Antonio Carlos Rodrigues do Amaral (2012, p. 277) ao afirmar que “a disseminação e massificação das escolas de Direito no país sem dúvida contribuíram sobejamente para o desprestígio da lei e das profissões jurídicas”. Não se compartilha deste entendimento, pois não se pode sustentar que a instrução de tantas pessoas seja ruim num curso tão relevante e importante para o desenvolvimento da nação, ainda que seja interessante que tenhamos uma distribuição dos alunos mais diluída e proporcional pelas áreas de conhecimento.

Ademais, a proliferação de algo bom tende a trazer resultados positivos. Logo, o foco não pode ser fechar cursos ou impedir a abertura de novos, mas sim exigir qualidade dos cursos jurídicos, que de fato formem verdadeiros juristas.

8.2 O ENSINO JURÍDICO ESTÁ EM CRISE?

Entre juristas e educadores ligados à área do Direito há um quase consenso⁹⁵: o ensino jurídico está em crise. Porém, esse consenso já perdura há muitas décadas, não existindo

⁹⁵ Não se afirma que há um consenso porque alguns autores afirmam que a crise não seria apenas do ensino jurídico, mas sim de um contexto maior, que atingiria o Direito e a própria sociedade. Antonio Carlos Wolkmer (1992, p. 73), afirma, por exemplo, que “a chamada crise que atravessa a Ciência do Direito, as formas de produção da legalidade e os padrões de ensino jurídico não reflete uma crise setorial, isolada e específica, mas sim a expressão maior de uma crise vinculada às ciências sociais, aos processos educativos e à própria sociedade como um todo. No mesmo sentido, mais recentemente, Sergio Ricardo Ferreira Mota (2016, p. 153) fala que a “suposta crise do ensino jurídico está interligada aos contextos social, político, econômico e cultural da

grandes debates sobre qual crise estamos falando, quais seus contornos, sentidos, ideologias, enfim, há um consenso sobre algo que pode adquirir muitos sentidos.

A resposta para essa difícil questão pode vir através da utilização do instrumental da Análise do Discurso. Isso porque, considerando que a Análise do Discurso é um campo de entremeio, que perpassa pelo materialismo histórico, pela psicanálise e pela linguística, parte-se do princípio que nada impede a aproximação da Análise do Discurso das ciências jurídicas, pelo contrário, pois é justamente o Direito um campo propício para a Análise do Discurso, uma vez que o Direito encontra na linguagem um grande espaço para legitimar o seu próprio ser e fazer (LISOWSKI, 2009, p. 1).

Tanto a Educação como o Direito acontecem necessariamente num contexto discursivo, sendo os dizeres e fazeres da Análise do Discurso “parceiros singulares na busca de interpretação das relações dos sujeitos com os sentidos” (ELIAS; FRANCISCO; FISS; GUSTDACK, 1999, p. 109). Assim, far-se-á a análise do discurso em relação à assertiva de que o ensino jurídico está em crise para, nas palavras de Doris Fiss (2011, p. 741), evidenciar “processos discursivos com a finalidade de neles surpreender os modos como os sentidos e os sujeitos neles se constituem”, o que se espera que produza efeitos de sentidos relacionados a redes de poderes diversas.

Trabalhar a partir da perspectiva da análise do discurso significa reconhecer que a linguagem clássica, a qual possui a ideia central da comunicação apenas sob o enfoque da informação, passa a ser agora considerada como trabalho e, portanto, aceitar o deslocamento da importância dada à sua função referencial, passando a linguagem a ser considerada mais do que mero suporte do pensamento ou instrumento de comunicação. Conforme destaca Eni Orlandi (2008, p. 17), “na perspectiva da análise do discurso, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc”.

Entre esta linguagem e a fala está o discurso. Assim, passa-se a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado na língua, sistema este neutro, mas num nível situado fora desse polo, sendo esta instância da linguagem a do discurso, a qual permite realizar a conexão necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico, já que o liame que conecta as significações de um texto às condições sócio-

atualidade”. Portanto, ambos os autores não negam a crise do ensino jurídico em si, mas aduzem que a mesma não é algo isolado, mas sim identificam suas causas dentro de um contexto maior que engloba inclusive o Direito como um todo.

históricas deste texto não é secundário, mas sim constitutivo das próprias significações (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Caracteriza-se a análise do discurso pela demanda de efetivar uma análise imbricando os princípios teóricos e os procedimentos (ORLANDI, 2012), porém, essa não é uma tarefa simples e não se constitui de imediato, exigindo um trilhar do analista que demanda muito estudo, conhecimento e consideração de todas as variáveis possíveis. Conforme destacam as autoras Aracy Ernst-Pereira e Regina Maria Varini Mutti (2011, p. 827), um dos problemas com que se depara o analista de discurso “é o recorte a ser operado no *corpus* empírico para constituir o *corpus discursivo* a partir do qual são organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos que constituem o modo de trabalho da Análise de Discurso”. E essa dificuldade se dá pela própria natureza da disciplina, que não segue critérios rígidos positivistas. Nesse sentido, para uma bem-sucedida análise do discurso, é muito importante trazer as lições das próprias autoras:

Portanto, o que vai determinar o sucesso da análise de discurso é a compatibilidade entre a mobilização dos princípios teóricos definidos para o entendimento do objeto de estudo, intrinsecamente ligados à subjetividade e à historicidade, e o reconhecimento de aspectos linguístico-enunciativos constituintes do *corpus* em estudo a elas relacionados.

Sem dúvidas tentar trilhar uma análise do discurso é tarefa árdua dada a ênfase teórica na heterogeneidade que traz muitas indagações ou, como refere Michel Pêcheux, a análise do discurso resulta “sobretudo muitos pontos de interrogação” (1993, p. 317). Porém, estas indagações não podem ser entendidas como impasses, mas sim como relevantes e instigantes questões de pesquisa que ampliam horizontes. Nesse sentido, cita-se Regina Maria Varini Mutti (2003, p. 2):

Através das múltiplas questões que formula, o autor vai apontando possíveis parâmetros, coerentes com a nova perspectiva anunciada. Destaca, com ênfase, a necessidade de não se perder de vista que a Análise de Discurso pauta-se pelo princípio de vincular sempre os dispositivos teóricos aos procedimentos de análise, é uma disciplina comprometida com a análise.

A Análise do Discurso considera que a linguagem deve ser estudada não apenas em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo do analista um saber linguístico somado aos aspectos ideológicos, sociais que se manifestam através de saber sócio ideológico. Assim, para a análise do discurso o estudo da língua estará sempre aliado ao aspecto social e

histórico.⁹⁶ E é isso que se pretende fazer neste momento: ir além da alegação que o ensino jurídico está em crise, analisando-se também os aspectos ideológicos e sociais que estão embutidos nessa afirmação.

Há um discurso comum sobre o ensino jurídico: o mesmo está em crise. Não se encontram artigos defendendo o atual estágio do ensino jurídico. Todos são praticamente unânimes em falar da crise do ensino jurídico, sem que maiores reflexões sejam feitas sobre que crise é essa e quais os seus significados. Porém, esse consenso é tão pouco elucidativo.

Fernanda Arruda Dutra, no ano de 2010, fez pesadas críticas ao modelo de ensino jurídico, o qual seria meramente reprodutivista de conceitos legais, alegando que possuímos um modelo de ensino jurídico que pouco mudou desde a fundação dos primeiros cursos jurídicos. Eis as palavras da autora quanto à constatação da crise do ensino jurídico a partir de índices de reprovação nas provas da Ordem dos Advogados do Brasil (DUTRA, 2010, p. 97):

Índices de reprovação superiores a 80% (oitenta por cento) em alguns Estados da federação evidenciam o problema do ensino, que desde sempre foi objeto de preocupação da comunidade jurídica, que agora se torna mais grave diante de dados tão alarmantes.

Uma década antes, em 2000, Paulo Roney Ávila Fagúndez (2000, p. 45) já afirmava existir a crise do ensino jurídico, a qual seria muito antiga, referindo que a mesma faria parte da grande crise que atinge todas as áreas do conhecimento humano. Portanto, dá um sentido maior à crise, aliás, falando em crises. Ao final conclui da seguinte forma:

O ensino jurídico precisa ser urgentemente repensado. É claro que a crise do ensino jurídico não é só dele. O modelo de ensino jurídico traz a mesma visão fragmentada que afeta as demais áreas do conhecimento. A divisão dos saberes tornou mais difícil a compreensão dos hipercomplexos fenômenos naturais. O ensino jurídico é velho, comprometido com a ideologia das classes dominantes e, sobretudo, tem por objetivo reproduzir os valores negativos da sociedade capitalista.

É importante destacar que a problemática do ensino jurídico não é recente considerando que, ainda em 1907, foi publicada a obra denominada de “A reforma do Ensino Jurídico do Brasil”, de Aurelino Leal, que desde então já apresentava preocupação e uma

⁹⁶ De acordo com BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/analisandoodiscursona gaminebrandao.pdf/view>. Acesso em: 27 jul. 2015.

visão crítica com os métodos educacionais da época. Ademais, em 1958, a Ordem dos Advogados do Brasil já realizava conferência para refletir sobre o tema.

Apesar de algumas inovações legislativas, o ensino jurídico ainda está ligado aos moldes tradicionais, considerados ultrapassados ante as profundas transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e, principalmente, jurídicas (DUARTE; DUARTE, 2012, p 172). Na mesma linha, posiciona-se Fabiano Lepre Marques (MARQUES, 2011, p. 196), que assim se manifesta sobre o atual estágio do ensino jurídico no Brasil:

O atual ensino jurídico tornou-se um processo de repetição de conteúdos já pré-determinados e codificados, que baseados em uma interpretação meramente legalista, traduzem verdades absolutas e inquestionáveis. Em face dessa problemática, constata-se que o ensino jurídico baseado na simples leitura de textos de lei não capacita seus operadores a enfrentarem os novos problemas sociais, constituindo, dessa forma, uma verdadeira farsa na qual o professor finge que ensina e os alunos representam que aprendem.

Sérgio Mota ressalta que a crise do ensino jurídico está atrelada ao contexto social, econômico, político e cultural da sociedade moderna brasileira, afirmando que a crise do ensino jurídico está relacionada com a crise do próprio Direito, pois ela decorre das profundas e rápidas transformações sociais que a sociedade sofreu, principalmente, nas últimas duas décadas, razão pela qual deve ser proposta uma mudança no método o ensino do Direito, o que contribuiria para a própria evolução da ciência do Direito (MOTA, 2011, p. 353).

É tamanha a crítica ao atual nível em que se encontra o ensino jurídico que, segundo Plínio Antônio Britto Gentil (2013, p. 420), chega-se ao extremo de afirmar que “já está se tornando usual comparar os conteúdos do ensino de direito a um prato de *fast-food*”⁹⁷. O referido autor vai além sustentando que essa formação superficial (que torna o futuro jurista incapaz de resolver problemas complexos) é oriundo das exigências do mercado, de uma sociedade capitalista que mercantiliza o ensino.

Atualmente, a denominada “massificação” do ensino jurídico também é citada, ao mesmo tempo, como uma das principais causas e consequências da crise do ensino jurídico. Sobre essa massificação, cabe ressaltar a visão negativa de João Maurício Adeodato⁹⁸ (2013 p. 566):

⁹⁷ *Fast-food* é o gênero de comida preparada e servida com rapidez. Por isso a relação com o atual ensino jurídico.

⁹⁸ O autor ainda apresenta outros dados quanto ao número de cursos jurídicos, referindo na página 568 o seguinte: “Em detalhes, pensando no número dos cursos de direito existentes hoje nos países ditos emergentes (os BRICs), o Brasil tem 1.210, a Índia, 1.136, a China, 987, e a Rússia, 468.”

Sobre a existência do fenômeno não há qualquer dúvida, com dados que beiram o absurdo e que seriam cômicos se não fossem trágicos: há hoje (novembro de 2011) 1.210 cursos de direito no Brasil, e é matematicamente impossível que essa massa de alunos venha algum dia a trabalhar em profissões jurídicas. O debate importante é entender como isto está acontecendo, a quem aproveita e o que fazer para proteger a qualidade da prestação de serviços jurídicos no país.

Portanto, atrelada à ideia de crise do ensino jurídico está a proliferação das faculdades de direito, o que ocorreu principalmente nas últimas três décadas no Brasil, que é um dos países que mais possui faculdades de direito no mundo. Fenômeno parecido ocorre com as especializações em direito e MBA, cursos estes sem controle, fato reconhecido, inclusive, pelo próprio MEC.⁹⁹

Desta forma, encontra-se em todos os pesquisadores a referência à crise do ensino jurídico e seus efeitos nefastos. Porém, o que representa esta crise e quais os sentidos que mesma pode adquirir não costuma ser objeto de pesquisa. E é sobre essa lacuna que se passa a atuar agora a partir da Análise do Discurso.

Não obstante, destaca-se que no que tange a essa perspectiva de interpretação – a da Análise do Discurso - o uso da língua pelos sujeitos que a enunciam, manifesta os enunciados discursivos que assumem (FISS; BARROS, 2014, p. 370), apontando a posições no discurso jurídico e pedagógico. São esses discursos cujos sentidos pretende-se explorar.

Quanto ao *corpus* discursivo se constitui de uma seleção de bibliografias que compartilham da mesma ideia de que o ensino jurídico está em crise. Inicialmente, pensou-se em abordar essa mesma assertiva em momentos históricos diferentes a fim de explorar significações diversas ao longo da história. Entretanto, como os doutrinadores apontam que a crise é histórica, optou-se por trazer essa afirmação ao presente, escolhendo algumas frases de trabalhos atuais.

Todos os referenciais foram escolhidos a partir de regularidades discursivas (marcas linguísticas) enquanto a operação descritiva utilizada é a de recortes. Para que as frases sobre a crise do ensino jurídico não sejam descontextualizadas, ou seja, de momentos diferentes e com intenções diversas, escolheu-se pelo recorte de três assertivas de artigos constantes num

⁹⁹ Segundo notícia veiculada em abril de 2014. Disponível em <http://g1.globo.com/bom-diabrazil/noticia/2014/04/mec-admite-que-nao-tem-controle-sobre-pos-graduacao-e-mba.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

mesmo livro do ano de 2013¹⁰⁰, o qual possui o mesmo objetivo: discutir o ensino jurídico. Eis a relação das frases e seus respectivos autores:

Quadro 4 – Frases para a Análise do Discurso

FRASE	AUTOR(ES)
1) “No ensino jurídico, especificamente, como não poderia ser diferente, afirma-se passarmos por uma crise de qualidade, aferida, sobretudo, pelos resultados sofríveis apresentados pelo denominado exame de ordem (OAB).” (MURTA, 2013, p. 125).	Antônio Carlos Diniz Murta: Graduação, especialização e Doutorado em Direito pela UFMG. Procurador do Estado de MG. Professor titular e Coordenador do Mestrado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade FUMEC
2) [...] “que a nossa educação superior e a jurídica está em crise; que esses sistemas são precários, ineficientes, que não transmitem adequadamente os conhecimentos que se pretende oferecer ao aluno etc.” (BENTO; MACHADO, 2013, p. 198).	Flávio Bento: Doutor em Educação. Mestre em Direito. Professor e Coordenador do Curso de Graduação em Direito da UNOPAR. Professor da UNITOLEDO. Edinilson Donisete Machado: Doutor em Direito. Coordenador do Curso de Graduação em Direito e Professor do Mestrado em Direito da UNIVEM. Professor da UNITOLEDO.
3) “Falar sobre educação jurídica brasileira implica em assumir a existência de uma crise paradigmática no campo pedagógico.” (ROCHA; COSTA, 2013, p. 276).	Leonel Severo Rocha: Graduação em Direito pela UFSM, Mestrado em Direito pela UFSC e Doutorado pela <i>Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales</i> de Paris. Pós-Doutorado em Sociologia do Direito pela <i>Universita degli Studi</i> de Lecce. Professor da UNISINOS e UCS. Bárbara Silva Costa: Graduação em Direito pela Uniritter, Mestrado e Doutorado em Direito pela UNISINOS. Professora da Uniritter, UNISINOS e ESADE.

Fonte: livro Educação Jurídica (SILVEIRA; SANCHES; COUTO, 2013)

A seleção dos enunciados traz autores que possuem características comuns, ou seja, são docentes com larga experiência, todos possuindo no mínimo formação em nível de Doutorado e se dedicam ao tema do ensino jurídico, tanto é que participaram da mesma obra coletânea com este objetivo. Assim, as formações imaginárias (elementos estruturais das condições de produção dos discursos) dos sujeitos são próximas, já que todos são professores e pesquisadores que escrevem a partir do seu “poder de autoridade” que as instituições e títulos lhe proporcionam. Também produziram os autores os seus discursos a partir da sua prática de docência.

¹⁰⁰ O livro escolhido foi: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013. Trata-se de importante, reconhecida e respeitada obra sobre a educação jurídica, razão pela sua escolha, até porque traz diversos autores consagrados e, portanto, represente uma visão plural sobre as questões do ensino jurídico.

Essas formações imaginárias (constituídas pelos já-ditos) estão intimamente ligadas às formações discursivas, as quais regulam o que pode e deve ser dito e constituem um conjunto de enunciados rotulados por regularidades que advém de formações ideológicas específicas (ELIAS; FRANCISCO; FISS; GUSTDACK, 1999, p. 113).

Assim como na análise do enunciado “*on a gagné*” (ganhamos) que Michel Pêcheux realiza (2006, p. 20), os enunciados acima referidos sobre a crise do ensino jurídico remetem ao mesmo fato, entretanto, não constroem necessariamente as mesmas significações, inclusive sendo possível encontrar confrontos discursivos.

A leitura do enunciado “ensino jurídico está em crise” leva a crer que o ensino passa por um momento de dificuldade, uma vez que a crise, conforme as referências dos dicionários, significa o momento perigoso ou difícil de uma evolução ou processo, bem como um período de desordem acompanhado de busca penosa de uma solução, possuindo como sinônimo as seguintes expressões: colapso, anormalidade, deficiência, convulsão, tensão e conflito.

Porém, para uma adequada análise do discurso, deve-se ir além do que se diz ou se escreve, do que fica na superfície das evidências. Os dizeres são apenas pistas na busca dos sentidos, conforme refere Eni Orlandi (2012, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e como que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

As condições de produção dessas frases refletem o contexto imediato, ou seja, um ensino jurídico massificado e ainda muito ligado aos modelos tradicionais que estão descolados da realidade social, refletindo, portanto, o mesmo contexto sócio-histórico a que estão submetidos os autores. Porém, a ideologia de cada um destes sujeitos não fica evidenciada de forma explícita, o que demanda aprofundamento, pois não há sentido sem interpretação.

O trabalho da ideologia é justamente produzir evidências, o que possibilita colocar o sujeito na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Aliado a isso, deve

ser destacado que as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, sendo este o efeito da determinação do interdiscurso (memória).

Portanto, necessariamente, deve ser dado foco especial ao interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente) que remete à memória discursiva, ou seja, quando falamos em ensino jurídico lembramos das faculdades de direito, do prestígio desse curso e da dificuldade que era entrar nestes cursos pelo menos até meados da década de 1990, seja pelas poucas vagas na rede pública, seja pelo alto custo das faculdades privadas, além de um vestibular que barrava a maioria dos candidatos. Essa realidade já está bastante alterada.

Assim, analisando as sequências discursivas encontramos basicamente duas formações discursivas (FD): uma FD pedagógica tradicional e outra FD pedagógica transformadora. Essa constatação é feita porque todas as sequências discursivas apontam uma crise e, portanto, uma necessidade de mudança (FD pedagógica transformadora). Porém, apesar desse ideal, encontra-se no discurso muito de uma FD pedagógica tradicional, ou seja, presa a velhos contextos.

Na primeira sequência discursiva, de Antônio Carlos Diniz Murta, a crise do ensino jurídico está atrelada à qualidade, sendo o principal critério de constatação o exame da OAB. Eis a frase referida “afirma-se passarmos por uma crise de qualidade, aferida, sobretudo, pelos resultados sofríveis apresentados pelo denominado exame de ordem (OAB)”. Ora, ainda que o autor denuncie uma crise no ensino jurídico, para ele o principal comprovante da falta de qualidade é uma avaliação que sequer é realizada por um órgão educacional, mas sim mero representante de uma classe ligada à advocacia. Nada mais tradicional que atribuir a qualidade do ensino à avaliação, algo complexo e contestado por muitos. Pela lógica do autor, se os candidatos tivessem maciça aprovação no exame da OAB, então estaríamos diante de um ensino de qualidade. Se a OAB, por exemplo, mudasse os critérios de avaliação, aprovando a maioria, então, mesmo sem alterações no ensino jurídico, poderíamos partir da premissa que esse ensino jurídico seria, agora, de qualidade.

Logo, ainda que o professor Antônio Carlos Diniz Murta critique a crise do ensino jurídico, a forma de constatação da referida crise, bem como as alternativas de solução levam a um fator comum: o resultado em avaliação (prova). Nitidamente, aqui a preocupação não está com o contexto social, tipo de pesquisas realizadas e sequer se aborda a função social do ensino jurídico. Na verdade, para a resolução da crise, bastaria preparar melhor os alunos para as provas, o que exigiria professores com maior “qualidade”. Assim, resta evidenciada uma

FD pedagógica tradicional, pois vincula o sucesso acadêmico ao resultado das provas, o que estaria condicionado ao desempenho de bons professores.

A segunda assertiva, de autoria dos professores Flávio Bento e Edinilson Machado, por mais que tente assumir uma roupagem de FD pedagógica transformadora, na verdade, também possui uma FD pedagógica tradicional. Isso porque os referidos autores vinculam a crise do ensino jurídico à crise do ensino superior, criticando estes sistemas que seriam ineficientes ao “transmitirem conhecimento”. Eis a frase: “que a nossa educação superior e a jurídica está em crise; que esses sistemas são precários, ineficientes, que não transmitem adequadamente os conhecimentos que se pretende oferecer ao aluno etc.”

Novamente, há uma aposta apenas nas instituições e professores, que seriam as ferramentas de transmissão de conhecimento, sem qualquer foco no aluno, o qual se limitaria a receber o conhecimento. Dessa forma, fica nítido o apego aos valores tradicionais da educação, estes muito vinculados a uma educação bancária em que o aluno tem pouca importância no processo educativo, educação esta muito combatida por Paulo Freire.¹⁰¹

Ambas as sequências discursivas analisadas não apontam mudanças efetivas, pelo contrário, de certa forma, buscam a restauração do passado, ou seja, a melhoria do que já existe. O foco estaria em melhor preparar os alunos, o que se daria pela estruturação dos órgãos educacionais e melhoria da preparação dos professores. Portanto, esses discursos possuem uma FD pedagógica tradicional. Por mais que os autores defendam mudanças em seus artigos, apontam como solução, em certa medida, o restabelecimento do passado. Assim, o sentido de crise seria o de ameaça à ordem antes existente, ordem na qual os próprios autores foram formados e a qual acabam “presos” (vinculados).

Já a última assertiva destacada, a dos professores Leonel Severo Rocha e Bárbara Silva Costa, de fato possui uma FD pedagógica transformadora. Os referidos autores trazem a seguinte sequência discursiva: “Falar sobre educação jurídica brasileira implica em assumir a existência de uma crise paradigmática no campo pedagógico”. Nitidamente há o reconhecimento da crise como nas demais assertivas, porém agora a solução está atrelada com uma quebra de paradigma, a qual está ligada ao campo pedagógico. Aqui há apontamento do novo. Aqui há denúncia de que o velho não mais atende às necessidades e anseios da sociedade atual. Aqui há preocupação com o campo pedagógico, reconhecendo-se que o ensino jurídico deve focar em questões pedagógicas, justamente para alterar as práticas

pedagógicas indesejáveis. Essas afirmações são corroboradas pela própria conclusão (ROCHA; COSTA, 2013, p. 292) dos autores ao final do artigo:

A partir de uma perspectiva waratiana busca-se a substituição do modelo de ensino tradicional adotado nas Faculdades de Direito por uma proposta pedagógica surrealista, capaz de promover a criatividade, a autonomia, a alteridade, a interdisciplinaridade e, acima de tudo, o amor.

A terceira sequência discursiva analisada propõe uma revolução, uma substituição, uma mudança, uma ruptura, enfim, uma verdadeira quebra de paradigma: a alteração de um modelo por inteiro. Portanto, não aposta na melhoria do antigo como nas duas primeiras sequências discursivas, mas da substituição do mesmo. A perspectiva é muito diferenciada das duas sequências discursivas anteriores, ainda que num primeiro momento todas parecessem convergir.

Essa FD pedagógica transformadora fica evidente, pois a sequência discursiva de fato propõe inovações. Tanto é assim que os autores acabam o seu artigo focando no amor acima de tudo, o que é praticamente impensável na realidade atual do ensino jurídico.

É importante ressaltar que ao longo dos três artigos é possível verificar “deslizamentos” entre formações discursivas diferenciadas, ora os autores assumindo uma FD pedagógica tradicional, que foi dominante nos dois primeiros artigos, ora uma FD pedagógica transformadora, a qual foi preponderante no terceiro artigo analisado. As sequências discursivas abordadas são exemplos de uma filiação a formação discursiva dominante de cada autor, mas todos, em alguns momentos, cometeram deslizamentos para a outra formação discursiva, sendo que estes deslocamentos são plenamente possíveis e expõem a ideologia de cada um deles, que não devem ser interpretadas necessariamente como contradições.

Portanto, ainda que o interdiscurso (todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos) no caso em tela tenha bases muito parecidas (já que os autores foram formados academicamente dentro de contextos parecidos), os autores transitam em diferentes concepções sobre a crise do ensino jurídico e possíveis soluções.

Portanto, afinal, o que é a crise do ensino jurídico? No que consiste? Qual é a crítica? Quais as soluções? Quais as alternativas? A antiga elitização do ensino jurídico era negativa ou a atual massificação é que é o problema? Muitos são os questionamentos e,

¹⁰¹ Conforme consta ao longo de toda a obra de Paulo Freire. Nesse sentido, destaca-se sua última obra ‘Pedagogia da Autonomia’. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

principalmente, muitos são os sentidos possíveis. Mas por que somos afetados por certos sentidos e outros não? Aqui, novamente, faz-se necessário citar Eni Orlandi sobre os propósitos da Análise do Discurso (2012, p. 34):

Por isso a Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.

Buscou-se explorar nas três sequências discursivas o não-dito a fim de se apontar sentidos possíveis em cada sequência discursiva¹⁰². Ainda assim, impõe-se prosseguir na análise a fim de se posicionar sobre a existência ou não da crise do ensino jurídico apesar do discurso consensual sobre o tema, até porque, como refere Michel Pêcheux, devemos evitar os esquecimentos ideológicos¹⁰³, ainda que a posição assumida possa ser a minoritária.

Como nos demais discursos, verificou-se nos enunciados a tensão entre a paráfrase (sentido de estabilização) e a polissemia (sentido de deslocamento). E é exatamente nessa disputa, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e ao se dizer, que os sujeitos e sentidos se movimentam, ou seja, fazem seus percursos e, portanto, se (re)significam.

Se o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas no momento sócio-histórico, o que causa estranheza em quem faz a análise do discurso (ou mesmo no leitor) pode se dar por diferenças ideológicas. Isso porque o alinhamento ideológico não traria estranheza e, muito provavelmente, sequer instigaria a análise do discurso em si.

Inicialmente, evidenciou-se a quase unanimidade em torno da assertiva de que o ensino jurídico está em crise. Porém, ao analisar três discursos que aparentemente convergiam e eram complementares, revelou-se posições ideológicas diversas, talvez, opostas. Essa

¹⁰² É muito importante destacar que não se faz qualquer crítica aos autores citados, os quais são grandes e reconhecidos juristas que publicaram excelentes artigos em obra muito importante no Brasil, que, aliás, muito contribuíram para essa tese. A análise dos discursos, a partir do texto dos referidos autores, foi um exercício que permitiu ao próprio doutorando a revisão das suas convicções. Essa análise proporcionou verificar os deslizamentos possíveis (mas não afirmar categoricamente como se posiciona ideologicamente cada autor), as possibilidades de cada discurso e, a partir de então, analisou-se os discursos já realizados pelo doutorando a fim de validá-los ou não. Tanto foi útil essa prática, que se alterou uma forte convicção quanto à crise do ensino jurídico, mudando este doutorando de posição.

constatação fez o presente autor analisar as suas próprias convicções, seus próprios discursos feitos até aqui, revelando posições ideológicas que não estavam claras, ou que, pelo menos, não eram admitidas ainda que presentes nos discursos (sob a forma do “não-dito”).

Aliado a isso, torna-se importante referir que François Dubet ao escrever sobre “as condutas das crises” refere que os atores se mobilizam quando a sua identidade é ameaçada pela desorganização ou mudança social. O próprio pensador apresenta a seguinte conclusão (1999, p. 34):

A explicação das condutas em termos de crise e de defesa da identidade faz parte da linguagem comum da experiência social, emergindo quando as identificações integradoras são ameaçadas. Os temas da crise, da queda, da morte dos valores, da defesa da identidade, da anomia, irrigam os editoriais, as conversas de café ou de sala, muito mais ainda que os tratados de sociologia.

Ora, essa abordagem somada à análise do discurso já realizada, traz inquietações. Isso porque já se sustentou, em mais de uma oportunidade¹⁰⁴, assim como tantos outros autores, que o ensino jurídico está em crise. E mais, sustentou-se que essa crise era justificada pelo fato do ensino jurídico não atingir sua verdadeira finalidade: a transformação social. Porém, pela Análise do Discurso somada à pesquisa dos postulados de François Dubet, pode-se dar outro sentido para essa premissa: o ensino jurídico está mudando muito nos últimos anos e isso sim é uma verdadeira mudança social, a qual me desagrade e me ameaça, razão pela qual “luto” contra ela e a critico. Francamente, essa possibilidade é estarrecedora e faz qualquer pesquisador repensar antes de sustentar simplesmente que o ensino jurídico está em crise.

De qualquer forma, a fim de que possa também se posicionar ideologicamente, está-se muito mais alinhado com a terceira assertiva analisada, a dos autores Leonel Severo Rocha e Bárbara Silva Costa, pois concorda-se com o posicionamento ideológico assumido pelos

¹⁰³ Segundo Michel Pêcheux existem dois tipos de esquecimentos: o da ordem da enunciação e o ideológico. O esquecimento é estruturante, sendo que os sujeitos esquecem de forma involuntária. Conforme ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012. p. 34.

¹⁰⁴ Entre os anos de 2015 e 2017, com as publicações das primeiras pesquisas realizadas, defendia-se a crise do ensino jurídico. Com o avanço da pesquisa, principalmente após a utilização da metodologia da análise do discurso, mudou-se o posicionamento. Eis a relação de artigos publicados entre 2015 e 2017 que afirmam existir a crise do ensino jurídico: PETRY, A. T. Ensino Jurídico e Feminismo: uma necessária aproximação. *Revista Jurídica do Cesuca*, v. 3, p. 166-189, 2015; PETRY, A. T. O ensino jurídico como importante ferramenta de efetivação dos direitos fundamentais. *Justiça & Sociedade - Revista do Curso de Direito do IPA*, v. 1, p. 169-187, 2016; PETRY, A. T. Produtivismo acadêmico no ensino jurídico brasileiro. *Revista Pedagogía Universitária y Didáctica del Derecho*, v. 3, p. 172-194, 2016. PETRY, A. T. Ecologia de Saberes, Interdisciplinaridade e Direitos Humanos no Ensino Jurídico. In: PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Fábio

autores bem como com as conclusões apresentadas. Aliás, sobre o ensino jurídico, corrobora-se do seguinte entendimento adotado por Antônio Alberto Machado (2012, p. 180) ao afirmar que o momento social que o Brasil vivencia exige uma nova atuação tanto dos juristas como dos cursos jurídicos:

Em resumo, a *práxis* jurídica exigida pela nova legalidade vigente no Brasil implica uma mudança de mentalidade jurídica, mudança que pode surgir tanto da própria atuação prática dos juristas, pelo manejo de uma nova legalidade progressista e democrática, quando da substituição dos paradigmas tradicionais do ensino jurídico, o normativismo/tecnicista e o método lógico-formal, os quais, a bem dizer, são paradigmas equivocados e inteiramente superados pela realidade social e política de um país caracterizado por profundas injustiças sociais e carente ainda de uma democracia real.

Portanto, respondendo à questão inicial deste capítulo, afirma-se que o ensino jurídico não está em crise. Essa afirmação contraria a maciça doutrina sobre o tema e, portanto, impõe-se cautela. Não se está buscando contrariar a doutrina por mero capricho e sequer buscando notoriedade. Concorde-se com a doutrina que o ensino jurídico precisa de mudanças, porém, não a partir da constatação de uma crise como geralmente ocorre, mas sim a partir da constatação da inadequação do ensino jurídico para a realidade brasileira.

Repita-se: o problema do ensino jurídico é que ele é inadequado aos anseios sociais hoje existentes. Inicialmente, o ensino jurídico cumpriu a sua função para a qual foi pensada: preencher os cargos burocráticos de uma nação recém-criada, atendendo aos interesses da elite então dominante. Porém, estes cursos jurídicos foram moldados em base incompatíveis com a sociedade que hoje o Brasil tem, pois representavam o interesse de uma pequena e abastarda elite. Além disso, o ensino jurídico não evoluiu na mesma velocidade que as transformações sociais, logo, o mesmo não está em crise, mas sim é inadequado, deficitário e incompatível com a complexa sociedade que clama por mudanças.

Diante disso, a situação é muito pior do que se tivéssemos uma crise. Se fosse a crise de fato o problema, teríamos a ideia de algo temporário, algo que não existia no passado e que se instalou no presente, sendo que mudanças justificariam o resgate da situação passada e adaptações para o futuro.

Não obstante, o resgate do passado, em termos de ensino jurídico, não teria qualquer sentido hoje. O passado demonstra que os cursos jurídicos no Brasil sempre foram elitistas e,

apesar das exceções, contribuíram para um distanciamento da justiça das camadas sociais mais baixas. Serviram os juristas nos últimos dois séculos muito mais para manter a ordem de desigualdade do que propriamente para enfrentá-la, em que pese a existência de brilhantes juristas comprometidos com a justiça social.

Assim, firma-se a convicção de que a solução não está no restabelecimento do passado, mas sim na quebra de paradigma, numa efetiva mudança, a qual altera a proposição pedagógica existente e considera um ensino jurídico com função social, focado na realidade, na solução de problemas existentes e, mais do que isso, na transformação. Um ensino jurídico que transforma, que humaniza e que busca insistentemente o fim das desigualdades, quando então estaremos perto de fato de uma sociedade mais justa e harmônica.

A mudança se dá por um futuro diferente, um futuro que não ocorrerá pelo prolongamento do passado, conforme as palavras de Eric Hobsbawm (1995, p. 562), aplicáveis à crise do ensino jurídico, pois, se a sociedade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado, pois, se tentarmos construir o novo século com base no passado, fracassaremos.

Não bastasse isso, modernamente ainda temos o fenômeno da mercantilização, que afeta diretamente o ensino jurídico e impede mudanças em prol da sociedade, já que essa mercantilização (que afeta todo a educação superior) tende a tornar o ensino voltado para os interesses do mercado, o que agrava a situação já deficitária do ensino jurídico.

Aprofundar as mazelas do ensino jurídico torna ainda mais claro que não há crise nesse ensino jurídico, mas sim ineficiência e inadequação do mesmo. As escolas de direito, na sua imensa maioria, não formam juristas dentro das necessidades da sociedade. Logo, não há o que ser resgatado. Não há crise, pois não se pode concluir que antes era melhor do que a realidade atual. Pensando assim, não há crise, mas sim uma inadequação que é histórica e, portanto, precisa ser profundamente transformada. Assim, continuar-se-á analisando problemas do ensino jurídico que ratificarão essa posição, bem como que permitirão melhores proposições.

8.3 A 'OABETIZAÇÃO' DO ENSINO JURÍDICO

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é uma instituição reconhecida nacionalmente com grande importância e protagonismo na sociedade, haja vista que

representa importante classe profissional, a dos advogados, que segundo o art. 133¹⁰⁵ da Constituição Federal, é indispensável à administração da justiça. Tem por finalidade a OAB, segundo o art. 44 da Lei n. 8.906 de 4 de julho de 1994¹⁰⁶:

I - defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas;

II - promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil.

Portanto, a OAB não é uma instituição de educação, sendo que sequer há no seu estatuto, ao longo dos 87 artigos que compõem a Lei 8.906/1994, qualquer menção ao termo educação. Entretanto, numa análise extensiva das finalidades da OAB, fica claro que a OAB vai ter preocupação com a questão do ensino jurídico, seja porque deve zelar “pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas”, seja porque tem exclusividade na “seleção” dos advogados, ressaltando-se que para se inscrever como advogado nos quadros da OAB é necessário, nos termos do art. 8º, inciso II da Lei 8.906/1994, ter “diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada”.

Ratifica esse argumento o fato da OAB ter uma comissão nacional de educação jurídica, a qual, inclusive, tem, nos termos do art. 83¹⁰⁷ do Regulamento Geral do Estatuto da Advocacia da OAB¹⁰⁸, a prerrogativa de opinar (não é uma decisão vinculante) previamente

¹⁰⁵ Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

¹⁰⁶ A lei n. 8.906/94 dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

¹⁰⁷ Art. 83. Compete à Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal opinar previamente nos pedidos para criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos referidos no art. 54, XV, do Estatuto. (NR)57 § 1º O Conselho Seccional em cuja área de atuação situar-se a instituição de ensino superior interessada será ouvido, preliminarmente, nos processos que tratem das matérias referidas neste artigo, devendo a seu respeito manifestar-se no prazo de 30 (trinta) dias. (NR)58 § 2º A manifestação do Conselho Seccional terá em vista, especialmente, os seguintes aspectos: a) a verossimilhança do projeto pedagógico do curso, em face da realidade local; b) a necessidade social da criação do curso, aferida em função dos critérios estabelecidos pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal; c) a situação geográfica do município sede do curso, com indicação de sua população e das condições de desenvolvimento cultural e econômico que apresente, bem como da distância em relação ao município mais próximo onde haja curso jurídico; d) as condições atuais das instalações físicas destinadas ao funcionamento do curso; e) a existência de biblioteca com acervo adequado, a que tenham acesso direto os estudantes. (NR)59 § 3º A manifestação do Conselho Seccional deverá informar sobre cada um dos itens mencionados no parágrafo anterior, abstendo-se, porém, de opinar, conclusivamente, sobre a conveniência ou não da criação do curso. (NR) § 4º O Conselho Seccional encaminhará sua manifestação diretamente à Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal, dela não devendo fornecer cópia à instituição interessada ou a terceiro antes do pronunciamento final do Conselho Federal. (NR)

¹⁰⁸ Dispõe sobre o Regulamento Geral previsto na Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994.

nos pedidos para criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos, segundo os critérios estabelecidos no mesmo dispositivo legal.

Portanto, já na criação dos cursos, a OAB tem papel relevante, pois é ela que dá o parecer inicial sobre a autorização, ou não, sobre a criação de cursos jurídicos, ainda que a decisão final seja do Ministério da Educação. Essa interferência na abertura de um curso jurídico poderia significar por si só uma espécie de controle de qualidade. Entretanto, na prática não é assim que funciona, pois, uma vez criados os cursos, estes, dentro da autonomia prevista, têm liberdade na execução de seus projetos pedagógicos.

Porém, a interferência, ainda que não seja direta, é fortemente exercida pelo exame da OAB¹⁰⁹, que é mais um dos requisitos para a inscrição do bacharel em Direito como advogado, conforme inciso IV do art. 8º¹¹⁰ da Lei 8.906/1994. Esse exame, que é realizado de forma unificada no Brasil três vezes por ano desde 2010, tem por objetivo avaliar a qualificação do candidato para o exercício profissional da advocacia, ou seja, aferir se o bacharel possui o conhecimento teórico e prático necessário para o exercício da profissão em território nacional.

O exame é realizado em duas fases de caráter eliminatório. Na primeira fase, aplica-se uma prova objetiva sem consulta a qualquer tipo de material de apoio. Os aprovados na primeira fase realizam uma segunda fase que consiste numa prova prático-profissional. A prova da primeira fase, segundo último edital publicado¹¹¹, é composta de 80 questões objetivas (de múltiplas escolhas com quatro possibilidade de resposta: a, b, c ou d), necessitando o candidato obter 50% de aproveitamento (acertar 40 questões) para ser aprovado nessa fase. As questões versam sobre o seguinte conteúdo¹¹²: Direito Administrativo (6 questões), Direito Civil (7), Direito Processual Civil (6), Direito Constitucional (7), Direito Empresarial (5), Estatuto da OAB e Código de Ética (10), Direito Penal (6), Direito Processual Penal (5), Direito do Trabalho (6), Direito Processual do Trabalho (5), Direito Tributário (4), Direito Ambiental (2), Direito do Consumidor (2), Estatuto da Criança e do Adolescente (2), Direito Internacional (2), Direitos Humanos (3) e Filosofia do Direito (2).

Na segunda fase, ainda conforme o último edital publicado, os candidatos realizam uma peça profissional e respondem a quatro questões escritas discursivas, sob a forma de

¹⁰⁹ O exame da OAB passou a ser obrigatório apenas a partir de 1994.

¹¹⁰ Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário: [...] IV - aprovação em Exame de Ordem.

¹¹¹ Referente ao XXV Exame de Ordem Unificado. Edital publicado em 23/01/2018. Disponível em [http://www.oab.org.br/arquivos/2018.1%20\(XXV%20EOU\).pdf](http://www.oab.org.br/arquivos/2018.1%20(XXV%20EOU).pdf). Acesso em: 29 mai. 2018.

¹¹² Conforme informações disponibilizadas pela própria OAB em seu site. Disponível em <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

situações-problema, compreendendo as seguintes áreas de opção do examinando, quando da sua inscrição: Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho ou Direito Tributário e do seu correspondente direito processual.

Portanto, analisando as disciplinas elencadas para a prova da OAB, ainda que não se possa pensar nas mesmas de forma isolada, verifica-se que as disciplinas de Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho e Direito Tributário e do seu correspondente direito processual, acabam tendo preponderância na prova, seja porque na segunda fase correspondem a 100% da prova, seja porque na primeira fase correspondem a 71,25%¹¹³ da prova (se somarmos o número das questões por disciplina em conjunto com as disciplinas processuais).

Logo, a OAB, que é livre para escolher os conteúdos que considera mais importantes para o exercício da advocacia, acaba por elencar as disciplinas que pondera mais pertinentes, ainda que nem sempre fique claro a razão da escolha. Exemplificativamente, se utilizássemos o critério de número de demandas no Poder Judiciário (quando advogados estão envolvidos), facilmente constata-se que há mais demandas envolvendo relações de consumo que de direito empresarial, ao passo que direito empresarial possui a previsão de cinco questões para a primeira fase, enquanto direito do consumidor apenas duas, destacando-se que a disciplina de direito empresarial está prevista para a segunda fase, mas a de direito do consumidor não.

A fim de demonstrar a importância que a prova da OAB tem para os cursos e comunidade jurídica, basta verificar os números que envolvem o exame, os quais estão disponíveis no *site* da OAB. Avaliando os dados dos vinte quatro exames unificados da OAB, entre o período de 2010 até 2017 (período em que são realizadas três provas por ano), conclui-se que, em média, cerca de 116,2 mil candidatos se inscreveram para a realização de cada prova desde 2010, sendo que aproximadamente 22,8 mil foram aprovados por prova, o que dá uma média de aprovação de 19,6%. Eis os dados¹¹⁴ das provas desde que a OAB unificou o exame em todo o Brasil:

¹¹³ Das 80 questões previstas para a primeira fase, 57 estão concentradas nas disciplinas previstas para a segunda fase, distribuídas da seguinte forma: Direito Administrativo (6 questões); Direito Civil e Processo Civil (7 + 6 = 13); Direito Constitucional (7); Direito Empresarial (5); Direito Penal e Processo Penal (6 + 5 = 11); Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (6 + 5 = 11); e Direito Tributário (4). As outras 23 questões, que correspondem apenas a 28,75%, ficam distribuídas para as demais disciplinas da seguinte forma: Estatuto da OAB e Código de Ética (10), Direito Ambiental (2), Direito do Consumidor (2), Estatuto da Criança e do Adolescente (2), Direito Internacional (2), Direitos Humanos (3) e Filosofia do Direito (2).

¹¹⁴ Todos os dados foram obtidos do *site* institucional da OAB. Disponível em <http://www.oab.org.br/servicos/examedeordeem>. Acesso em: 30 mai. 2018.

Tabela 5 – Inscritos e aprovados nos exames unificados da OAB

EXAME OAB	PERÍODO	INSCRITOS	APROVADOS	APROVADOS (%)
XXIV	2017-3	128.052	29.905	23,35%
XXIII	2017-2	108.331	20.451	18,88%
XXII	2017-1	135.238	32.244	23,84%
XXI	2016-3	113.279	19.129	16,89%
XX	2016-2	115.350	25.239	21,88%
XIX	2016-1	134.618	18.791	13,96%
XVIII	2015-3	120.251	28.963	24,09%
XVII	2015-2	133.394	38.255	28,68%
XVI	2015-1	112.580	27.860	24,75%
XV	2014-3	111.816	32.591	29,15%
XIV	2014-2	110.829	27.828	25,11%
XIII	2014-1	123.183	21.076	17,11%
XII	2013-3	128.056	16.662	13,01%
XI	2013-2	101.194	13.885	13,72%
X	2013-1	124.914	33.954	27,18%
IX	2012-3	118.562	13.151	11,09%
VIII	2012-2	117.884	20.767	17,62%
VII	2012-1	111.927	16.419	14,67%
VI	2011-3	101.932	25.912	25,42%
V	2011-2	108.335	26.010	24,01%
IV	2011-1	121.380	18.223	15,01%
III	2010-3	106.891	12.534	11,73%
II	2010-2	107.029	15.720	14,69%
I	2010-1	95.844	13.339	13,92%
SOMA		2.790.869	548.908	
MÉDIA		116.286,2	22.871,1	19,67%

Fonte: site da OAB ([link Exame da OAB – https://www.oab.org.br/servicos/examedeordeem](https://www.oab.org.br/servicos/examedeordeem))

Portanto, ao longo de oito anos (entre 2010 e 2017) em que foram realizadas 24 provas, ocorreram 2.790.869¹¹⁵ inscrições no exame da OAB, ao passo que 548.908 candidatos foram aprovados na prova e cumpriram esse requisito na busca de se registrarem nos quadros de advogado da instituição. São números impressionantes, pois, em menos de uma década, mais de meio milhão de candidatos conseguiu aprovação nessa prova, o que demonstra que grande parte dos alunos que se gradua em Direito, ainda que possa ter objetivos diferentes da profissão de advogado, procura a OAB para realizar a prova.

Nesse sentido, é consequência lógica que os cursos queiram atender às expectativas de seus alunos, afinal se tantos candidatos realizam a prova da OAB, há uma tendência natural que os cursos busquem privilegiar as disciplinas cobradas na prova da OAB, bem como adaptem os seus processos avaliativos para que se assemelhe à prova da OAB, já que essa acaba sendo uma das principais avaliações na área do Direito.

Ademais, a prova, por ser unificada em todo o Brasil, permite comparações e, em era de mercantilização da educação, em que *rankings* classificam as instituições com frequência, ascender na tabela de aprovação da OAB pode ser um diferencial na busca por alunos.

Aliás, analisando os dados de aprovação no exame da OAB, surgem informações muito interessantes sobre os cursos, ainda que a partir da perspectiva de avaliação da OAB, instituição que não é de educação. A título exemplificativo, considerando dados apenas do último exame finalizado, que é o XXIV referente à última prova de 2017¹¹⁶, verifica-se que o índice de aprovação segue a média das provas anteriores. Entretanto, invertendo-se a lógica e

¹¹⁵ O número de inscritos não corresponde ao número de pessoas que realizaram a prova ao longo dos oito anos, pois diante da reprovação, o candidato pode se inscrever novamente quantas vezes quiser para realizar a prova. Assim, ainda que a média de aprovação seja de cerca de 19,67%, não se pode afirmar que apenas esse percentual de pessoas é que consegue aprovação. Nesse sentido, estudo da FGV Projetos (unidade de pesquisa aplicada e de assessoria técnica da Fundação Getúlio Vargas, responsável pela organização e aplicação do Exame de Ordem Unificado desde a sua segunda edição unificada, em 2010), de abril de 2016, que trouxe dados da prova da OAB até o XXVII exame (prova de 2015-2), demonstra que nesse período, 1,91 milhão de inscrições foram contabilizadas, sendo que no referido intervalo de tempo, 639 mil pessoas participaram das provas (639 mil CPFs diferentes) e, desse contingente, 360 mil examinandos (56%) foram aprovados. A identificação dos candidatos por CPF permite avaliar e filtrar o desempenho com base no número de participações na prova da OAB, destacando-se que entre a II e a XVII edições, os examinandos realizaram, em média, 2,9 inscrições, podendo-se afirmar, assim, que a cada nova edição, apenas aproximadamente 30% dos examinandos presentes na primeira fase participaram da prova pela primeira vez. Dados disponíveis no site: <http://www.oab.org.br/servicos/examedeordem>. O arquivo com estas informações possui o nome (*link*) de Exame de ordem em números - Volume 3, recebendo a seguinte extensão: www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

¹¹⁶ Dados disponíveis em <http://www.oab.org.br/servicos/examedeordem>. Ao pesquisar os dados do XXIV Exame de Ordem Unificado, consultando o arquivo (*link*) denominado Desempenho por IES e Campus (resultado final), é disponibilizado uma tabela de dados que possui a seguinte denominação: <http://www.oab.org.br/arquivos/2017-3-xxiv-eou.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

consultando os cursos que mais aprovam, colocando como linha de corte a média de 70%¹¹⁷ de aprovação, verifica-se que apenas 20 cursos de Direito no Brasil conseguiram aprovar mais de 70%¹¹⁸ dos seus alunos presentes para a realização das provas. Eis a relação encontrada:

Tabela 6 – Faculdades com melhor desempenho no exame da OAB 2017-III

UF	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES	APROVADOS	APROVEITAMENTO (%)
SE	São Cristóvão	Univ. Fed. de Sergipe - UFS	30	27	90,00%
RN	Mossoró	Univ. Fed. Rural do Semi-Árido – UFERSA	25	21	84,00%
SP	Ribeirão Preto	Univ. de São Paulo - USP	27	22	81,48%
MG	Belo Horizonte	Univ. Fed. de Minas Gerais - UFMG	152	123	80,92%
MG	Juiz de Fora	Univ. Fed. de Juiz de Fora – UFJF	69	55	79,71%
PI	Teresina	Univ. Fed. do Piauí - UFPI	24	19	79,17%
RJ	Volta Redonda	Univ. Fed. Fluminense - UFF - Volta Redonda	33	26	78,79%
PB	João Pessoa	Univ. Fed. da Paraíba - CCJ - UFPB -Santa Rita	14	11	78,57%
SP	Franca	Univ. Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP	13	10	76,92%
CE	Fortaleza	Univ. Fed. do Ceará - UFC	91	69	75,82%
SP	São Paulo	Univ. de São Paulo - USP	106	80	75,47%
MG	Gov. Valadares	Univ. Fed. de Juiz de Fora – UFJF	36	27	75,00%

¹¹⁷ Utilizou-se 70% como critério de forma arbitrária. A ideia foi escolher 70% para manter a lógica da ‘média 7’, já que este costuma ser um critério de avaliação (aprovação) nas disciplinas frequentemente utilizado pelas instituições de ensino.

¹¹⁸ Nessa pesquisa, utilizou-se como critério o comparecimento do candidato e não a inscrição, ou seja, o percentual de aprovação está estabelecido em relação aos candidatos que se apresentaram para a realizar a prova e obtiveram a aprovação.

PE	Recife	Univ. Fed. de Pernambuco – UFPE	95	71	74,74%
ES	Vitória	Univ. Fed. do Espírito Santo – UFES	70	52	74,29%
MG	Lavras	Univ. Fed. de Lavras - UFLA	50	37	74,00%
BA	Brumado	Univ. do Estado Da Bahia – UNEB	23	17	73,91%
DF	Brasília	Escola de Direito de Brasília – EDB	52	38	73,08%
RN	Natal	Univ. do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	18	13	72,22%
PE	Arcoverde	Univ. de Pernambuco - Campus Arcoverde - UPE	18	13	72,22%
MA	São Luis	Univ. Estadual do Maranhão – UEMA	35	25	71,43%

Fonte: *site* da OAB (*link* Exame da OAB – <https://www.oab.org.br/servicos/examedeordeem>)

O primeiro dado assustador é que, entre os mais de mil cursos de direito existentes no Brasil, apenas uma parcela ínfima conseguiu aprovar mais que 70% dos alunos¹¹⁹. Analisando estes dados, outras informações relevantes aparecem. Das 20 instituições, 19 são públicas, sendo 12 federais e 7 estaduais. Das 20 faculdades de direito arroladas, 19 pertencem a universidades, sendo que apenas uma, justamente a privada (EDB – Escola de Direito de Brasília) é uma faculdade isolada.

¹¹⁹ Deve ser referido que somente foram considerados cursos que tiveram mais que 10 participantes na prova, pois os cursos que tinham poucos alunos não possuem uma representatividade do ponto de vista estatístico, tanto é que, por exemplo, seis cursos tiveram apenas um aluno como participante e, ante a sua aprovação, ficaram com média 100%. Ainda assim, citam-se os nove cursos com menos de 10 alunos que também tiveram aprovação superior a 70%: são seis cursos com um aluno participante e aprovado (Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Serrinha/BA; Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - IMIH – Campus Venda Nova, Nova Lima/MG; Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados/MS; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, São Gabriel do Oeste/MS; Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco - Campus Benfica - FCAP/UPE, Recife/PE; e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Cidade Universitária, Recife/PE); um curso com dois alunos participantes e aprovados (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Rua Major Claudiano, Franca/SP); em curso com 4 participantes aprovados (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Jardim Polo Universitário – Foz do Iguaçu/PR) e um curso com oito participantes que teve como resultado sete aprovados (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica/RJ).

Quando analisamos a distribuição dos cursos por região geográfica, depara-se com dados que podem contradizer o senso comum, pois metade dos cursos está localizada no nordeste, sendo que todos os Estados, com a exceção de Alagoas¹²⁰, estão representados (BA - 1; SE - 1; PB - 1; PE - 2; RN - 2; CE - 1; PI - 1; e MA -1). Outros nove cursos estão localizados na região Sudeste (ES - 1; RJ - 1; MG -4; SP - 3), apenas um na região centro-oeste (em Brasília, DF) e a região Sul e Norte não tiveram cursos com mais de 70% de aprovação de seus alunos presentes nas provas.

Também é muito interessante o fato de que boa parte destes cursos não está localizado em capitais brasileiras consideradas como importantes polos jurídicos (considerando a tradição das escolas jurídicas e influência dos tribunais), como, por exemplo, São Cristóvão/SE, Mossoró/RN, Volta Redonda/RJ, Governador Valadares/MG, Lavras/MG, Brumado/BA e Arcoverde/PE.

A prova da OAB, por si só, já seria um argumento bem relevante para demonstrar que a mesma exerce influência sobre os cursos. Porém, além da prova, a OAB, desde 1999, vem tentando se posicionar como instituição de avaliação dos cursos jurídicos e, conseqüentemente, como indutora de qualidade destes cursos. Esse objetivo é explícito.

Isso porque no ano de 1999, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, com base no art. 54, XV da Lei 8.906/1994¹²¹ e buscando colaborar com o aperfeiçoamento do ensino jurídico, aprovou projeto que atribui, de forma periódica, um selo de qualidade (uma recomendação). Nasceu desse projeto o programa OAB Recomenda, o qual visa ser um indutor de qualidade do ensino jurídico. Este programa teve edições (recomendações de cursos) nos anos de 2001, 2003, 2007, 2011 e 2016. Na última edição de 2016, através da publicação que sempre acompanha os resultados, assim se manifestou o então presidente da OAB sobre a pertinência do programa, Marcus Vinicius Furtado Coêlho (2016, p. 15):

Hoje, o Selo de Qualidade da OAB segue seu propósito de contribuir de maneira incisiva na qualidade do ensino jurídico no país. Graças aos resultados positivos obtidos pelos cursos de direito contemplados com a premiação, o Selo de Qualidade da OAB é concedido como orientação para a sociedade e como incentivo de melhoria para outras instituições, buscando a elevação do padrão do ensino jurídico brasileiro em prol da defesa do Estado Democrático de Direito.

¹²⁰ O curso melhor avaliado no Estado de Alagoas foi o da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, que teve 57 participantes e 39 aprovados, o que resulta no índice de aprovação de 68,42%.

¹²¹ Art. 54. Compete ao Conselho Federal: [...] XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.

Nas suas conclusões, Marcus Vinicius Furtado Coêlho (2015, p. 16) afirma que com “ações como o Selo de Qualidade, a OAB Nacional busca incentivar melhorias nos projetos pedagógicos e na estrutura dos cursos jurídicos existentes”. Logo, é indubitável que a OAB visa interferir nos cursos jurídicos e, segundo os seus critérios, elevar a qualidade dos mesmos. Essa afirmação é ratificada pelo próprio Presidente da Comissão Especial para Elaboração do Selo OAB da 5ª Edição (2016), Cláudio Pereira de Souza Neto (2016, p. 52), que traz a seguinte visão sobre o selo da OAB Recomenda:

[...] o Selo visa aproximar todas as Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de graduação em Direito a um padrão de qualidade, o qual é mencionado pela própria Constituição. Os cursos que no momento não foram contemplados devem continuar o seu trabalho visando sempre à excelência do ensino a ser ofertado aos seus discentes, levando-se em consideração que o papel da Ordem dos Advogados do Brasil é o de contribuir para o aperfeiçoamento e fortalecimento do ensino jurídico brasileiro.

Ao longo das avaliações, os critérios não foram os mesmos. Nas duas primeiras edições (2001 e 2004) a OAB tomou como base apenas o percentual da aprovação dos bacharéis de cada curso inscritos nos exames da OAB. Na terceira edição (2007), levou-se em consideração além dos percentuais de aprovação no exame da OAB, o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como “Provão”, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na quarta edição (2011), passou-se a utilizar os conceitos obtidos pelos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE,) além dos percentuais de aprovação nos Exames de Ordem. Na quinta edição (2016), que foi a última a atribuir o selo de qualidade, foram considerados dados do ENADE dos cursos que foram avaliados em 2012 e o resultado de participação nos exames da OAB de 2014 e 2015 (exames unificados XII, XIII, XIV e XV). Consolidando-se os dados, obtém-se o seguinte quadro (2016, p. 67):

Tabela 7 – Quantidade de faculdades que receberam o Selo OAB Recomenda

EDIÇÃO	ANO	CURSOS DE DIREITO	CURSOS AVALIADOS PELA OAB	CURSOS RECOMENDADOS PELA OAB	RECOMEN- DAÇÃO (%)
1 ^a	2001	380	176	52	13,68%
2 ^a	2003	733	215	60	8,19%
3 ^a	2007	1046	322	87	8,32%
4 ^a	2011	1210	790	89	7,36%
5 ^a	2016	1300 ¹²²	1071	142	10,92%
PERCENTUAL MÉDIO DE RECOMENDAÇÃO					9,69%

Fonte: *site* da OAB (para as edições 2007, 2011 e 2016) e livros ‘OAB Recomenda’ de 2001 e 2003.

Verifica-se que a OAB costuma recomendar com o seu selo de qualidade apenas cerca de 10% dos cursos existentes por edição, sendo que apenas 38 instituições conseguiram se manter em todas as edições. Nem todos os cursos existentes são avaliados pela OAB, que estabelece critérios mínimos para a avaliação¹²³. Quanto ao critério da última edição de 2016, os resultados no exame OAB possuem peso preponderante, já que corresponde a 80% da nota atribuída, enquanto o desempenho no ENADE corresponde apenas a 20%, sendo que as instituições que obtiveram valor acima de 7 (numa escala de 0 a 10) receberam o selo de recomendação. No que tange aos resultados da 5^a Edição, as 142 faculdades de direito recomendadas com o selo estão listadas no *site* da OAB¹²⁴ sendo que estão distribuídas da seguinte forma pelos Estados brasileiros:

¹²² Na Nota Técnica referente à 5^a Edição do Selo de Qualidade da OAB, foram citadas todas as edições anteriores, informando-se precisamente o número de cursos considerados. Entretanto, para a última edição apenas foi referido “A quinta edição do Selo de Qualidade da OAB utilizou informações de mais de 1.300 cursos de IES de todos os estados brasileiros” conforme RABELO (2016, p. 69). Diante disso, utilizou-se o critério de 1300 cursos. Entretanto, adverte-se que esse não corresponde ao número exato de cursos existentes em 2016. Como não se tem a informação da data em que foram coletados os dados, não é possível apontar com exatidão o número de cursos pesquisados.

¹²³ Na 5^a Edição de 2016, foram utilizados o seguintes requisitos mínimos para os cursos como critério para participar da análise estatística feita como subsídio para atribuição do Selo OAB: (1) ter participante presente em pelo menos três dos quatro Exames da OAB aqui considerados como variáveis de análise (XII, XIII, XIV, XV); (2) ter uma média mínima de 20 participantes presentes nos quatro exames utilizados na análise. Conforme RABELO (2016, p. 69).

Tabela 8 – Faculdades por Estados recomendada pela OAB em 2016

ESTADO	CURSO	CURSOS POR REGIÃO
AC	1	NORTE - 11
AM	2	
AP	1	
PA	4	
RO	2	
RR	0	
TO	1	
AL	1	NORDESTE - 37
BA	11	
CE	6	
MA	3	
PI	5	
PE	3	
PB	4	
RN	3	
SE	1	
GO	2	CENTRO - 12
MT	2	
MS	4	
DF	4	
ES	4	SUDESTE - 55
MG	22	
RJ	10	
SP	19	
PR	12	SUL - 27
RS	8	
SC	7	
TOTAL	142	

Fonte: *site* da OAB (edição 2016 da OAB Recomenda)

¹²⁴ <http://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>.

Com essa distinção atribuída pela OAB aos cursos que considera de qualidade, a partir de uma avaliação que é focada preponderantemente no próprio exame da OAB, acaba por criar uma diferenciação entre os cursos, o que pode ter impacto inclusive na opção dos estudantes. E essa é uma das intenções da OAB, pois segundo Valdetário Andrade Monteiro (2016, p. 55), que na oportunidade da 5ª Edição da OAB Recomenda era membro da Comissão Especial para Elaboração do Selo OAB Recomenda e membro da Coordenação Nacional do Exame de Ordem Unificado, o selo dado pela OAB seria o mais importante dos prêmios recebidos por um curso jurídico:

Nesse sentido, o Selo de Qualidade conferido pelo Conselho Federal da OAB se trata do prêmio mais importante para os cursos jurídicos brasileiros, sendo reconhecido pela sociedade por seu papel de indutor da qualidade, uma vez que sua concepção observa sempre o desempenho dos alunos no Exame de Ordem e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicado pelo Ministério da Educação (MEC).

A iniciativa da OAB é saudada por parte da doutrina, que acredita que a OAB é uma importante instituição na ajuda do controle e promoção da qualidade de ensino. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior (2017, p. 101) afirma que “o selo OAB Recomenda” passa a traçar um novo destino para o ensino jurídico” e que “foi uma medida acertada por parte da entidade que representa os advogados”. No mesmo sentido, Vladimir Oliveira da Silveira e Samyra Napolini Sanches (2015, p. 156) consideram que o selo da OAB Recomenda é uma avaliação necessária e salutar:

Assim, observou-se que, ainda que não seja o objetivo principal da OAB, o Selo OAB Recomenda estabelece um tipo de ranqueamento ou uma classificação, assim como outras políticas de avaliação da OAB e do MEC, o que, em um cenário de multiplicação desenfreada e mercantilizada de cursos jurídicos, deve ser percebido como uma das formas de medir a qualidade e o êxito das instituições de ensino do Direito, principalmente para esclarecer a sociedade, que busca nestes cursos a qualificação de seus profissionais.

A iniciativa da OAB também é bem vista, aparentemente, por setores do Judiciário e do Executivo ligados à área de educação. Isso porque, quando da entrega dos selos da 5ª Edição da OAB Recomenda às instituições de ensino, conforme própria notícia no *site*¹²⁵ da

¹²⁵ A notícia possui o título “OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de direito” e foi publicada em 13 de janeiro de 2016. Segundo a notícia, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante fez o seguinte comentário: “Quero parabenizar OAB por este selo de qualidade. MEC tem seus próprios critérios de avaliação de cursos, mas estabelecer um selo de qualidade é orientação a mais para estudantes. Por tudo que

instituição, participaram da solenidade de distribuição dos selos o então ministro presidente do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, bem como o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, destacando-se que ambos elogiaram a iniciativa da OAB.

Parte dos cursos que recebem o selo da OAB Recomenda, costuma destacar em seus *sites*¹²⁶ essa premiação (distinção), o que ocorre tanto com instituições públicas como privadas. Geralmente, o selo que aparece nos referidos sítios eletrônicos é o seguinte¹²⁷:

Figura 20 - Selo OAB Recomenda



Fonte: *site* da Faculdade de Direito da UFRGS

Em que pese a louvável iniciativa da OAB de querer colaborar para o aperfeiçoamento do ensino jurídico, deve-se ter cautela com a medida. Sem dúvidas, é válida a preocupação da

OAB representa para país, fiz questão de vir aqui dizer que este selo vale muito”. Ainda segundo a mencionada notícia, o Ministro Ricardo Lewandowski fez a seguinte fala: “É preciso, neste momento histórico, que nós, operadores do direito, tenhamos uma visão crítica e alternativa de nossa prática. Estas 142 faculdades de direito certamente têm visão plural do fenômeno jurídico e estão preparadas para se utilizar dos métodos alternativos, contribuindo para a pacificação do país e a preservação do Estado de Direito, patrimônio inalienável de todos os cidadãos. Parabêniso a OAB por esta iniciativa bem-sucedida, que dará importantes frutos”. Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito>. Acesso em: 29 mai. 2018.

¹²⁶ Tomando o caso do Rio Grande do Sul como exemplo, das oito instituições que receberam o prêmio em 2016, quatro delas identificam o selo da OAB Recomenda já na sua página inicial, sendo duas públicas e duas privadas. Eis as referidas faculdades com os respectivos *sites*: Universidade de Passo Fundo – UPF (disponível em: <http://www.upf.br/FD/curso/direito/>); Escola Superior do Ministério Público – ESMP/FMP (disponível em <https://www.fmp.edu.br/>); Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (disponível em <http://www.ufrgs.br/direito/>); e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (disponível em <http://direito.ufsm.br/>). Todos acessos aos *sites* ocorreram em 31 de maio de 2018. As outras quatro faculdades de direito (Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Bagé; Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e Faculdade dom Alberto – FDA) não apresentavam o selo já na página inicial do curso na internet.

¹²⁷ O selo este disponível em vários *sites* de várias faculdades. Obtido do *site* da Faculdade de Direito da UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/direito/>. Acesso em 27 jun. 2018.

OAB e a sua intenção de colaborar com os cursos jurídicos e seu aperfeiçoamento. Entretanto, a OAB não é uma instituição ligada à área de educação, mas sim uma entidade de representação da classe dos advogados, a qual é apenas uma, dentre as várias possíveis, carreiras jurídicas.

Ao avaliar os cursos pela ótica preponderante do exame da OAB, a entidade acaba premiando essencialmente cursos que possuem um bom desempenho na própria prova da OAB, que tem peso 4 em relação ao peso 1 no desempenho do ENADE. Mesmo que não seja a intenção da OAB, ela acaba recomendando apenas os cursos que possuem alunos que tenham bom desempenho em algumas disciplinas que a OAB elenca como as mais importantes. Assim, pode a OAB, por exemplo, recomendar um curso com um bom aproveitamento na prova da OAB, mas que não promova pesquisa e extensão, já que a prova da OAB, obviamente, não considera estes aspectos, que são apenas parte da avaliação do ENADE.

Não bastasse isso, a OAB recomenda um curso, ou deixa de recomendar outros, pelo bom desempenho em apenas algumas disciplinas. Apenas a título exemplificativo, disciplinas como direito eleitoral, de trânsito ou previdenciário, que afetam toda a sociedade, simplesmente não fazem parte da prova. Outras disciplinas, como direitos humanos e direito ambiental, sequer constam na segunda etapa da prova. Logo, no caso de cursos que tenham um projeto pedagógico mais voltado pra a área dos direitos humanos ou direito ambiental, que realizem importantes projetos de pesquisa e extensão, tendo grande repercussão social na sociedade, podem ser considerados ruins, caso seus estudantes não tenham um bom desempenho em direito tributário ou empresarial na prova.

Não há como avaliar tudo na prova da OAB. Obviamente, as avaliações são complexas e a prova da OAB busca avaliar apenas um profissional: o futuro advogado. Ocorre que a faculdade forma juristas, que podem ser delegados, juízes, docentes, promotores, defensores públicos, políticos, enfim, podem ter diversas áreas de atuação.

O chamado fenômeno da ‘oabetização’ do ensino jurídico é direcionar as faculdades para o ensino voltado para a aprovação no exame da OAB ou mesmo em concursos. Assim, as faculdades vão se tornando espécies de cursinhos¹²⁸, onde se busca a simplificação, fórmulas, músicas e desenhos (esquemas) para que o candidato (não mais estudante) possa decorar o conteúdo e, com isso, saber responder a prova. Esse tipo de ensino, que é extremamente

¹²⁸ Cursos preparatórios para aprovação na prova da OAB (assim como existem cursos focados na aprovação em vestibulares e concursos públicos).

bancário, reduz o estudante, pois elimina qualquer possibilidade de pensamento crítico. O foco é memorizar, logo, discussões com opiniões dos estudantes não são relevantes. Analisar o presente para pensar o futuro não faz sentido nesse tipo de educação, já que não está dentro da prova da OAB. Desenvolver outras competências, como a oratória, a habilidade de diálogo, de resolver conflitos com mediação ou acordos, pouco importa. Olhar para os problemas sociais, torna-se perda de tempo. Pensar em melhorar o sistema jurídico, não tem relevância. Nesse contexto, tudo é simplificado. Ocorre que o Direito é por demais complexo, sendo que a sua simplificação vai corroendo o próprio sistema jurídico.

No que tange à simplificação do direito, cita-se Lenio Streck (2011, p. 96) ante a sua contundente crítica a esse processo:

A cultura calcada em manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de Direito. Formam-se, assim, um imaginário que ‘simplifica’ o ensino jurídico, a partir da construção de *standards* e lugares comuns, repetidos nas salas de aulas e posteriormente nos cursos de preparação para os concursos, bem como nos fóruns e tribunais. Essa cultura alicerça-se em casuísmos didáticos. [...] a regra máxima é a ‘simplificação do Direito’.

Portanto, ainda que a OAB queira com a sua iniciativa destacar os cursos que possuem bom desempenho nas suas avaliações (que possuem um foco bem restrito e com poucas variáveis), pode estar, na verdade, contribuindo para uma lógica de simplificação dos cursos jurídicos, de reducionismo, de incapacitação dos futuros juristas, já que estes estarão sendo habilitados para a aprovação no exame da OAB e não para se tornarem verdadeiros juristas, com uma capacidade crítica e emancipatória.

Assim, defende-se que a OAB possa sim fazer o seu exame nacional a fim de selecionar entre os bacharéis de direito os que possuem condições de ingressarem nos quadros da OAB. Entretanto, precisa ter uma prova mais abrangente. Também pode e deve a OAB preocupar-se com o ensino jurídico, esforçando-se para o aprimoramento do mesmo, como faz, por exemplo, ao promover seminários, congressos e publicações sobre o tema, bem como participando de importantes debates, seja sobre o marco regulatório do ensino jurídico, seja sobre os rumos do ensino jurídico. Entretanto, não é salutar querer, através da sua avaliação, ser uma condutora ou balizadora da qualidade dos cursos jurídicos. Essa não é a sua função e a sua iniciativa pode gerar distorções nos cursos como ora apontado.

A OAB não é uma instituição de ensino, não está ligada à área de educação e sequer possui a experiência e conhecimento necessário para exercer essa função. Isso não significa

alijar a OAB da sua importante missão de “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos” conforme previsto no art. 54, XV da Lei 8.906/1994, pelo contrário. O que se propõe é repensar as práticas de colaboração para o aperfeiçoamento do ensino jurídico, pois medidas como selo de qualidade da OAB podem contribuir para a lógica mercadológica do ensino jurídico, transformando faculdades em cursinhos, simplificando matérias complexas, ao mesmo tempo que pode impossibilitar o desenvolvimento de outras importantes disciplinas por falta de espaço (já que não são importantes nos currículos, uma vez que as provas da OAB, ou mesmo de concurso, não as consideram), bem como desestimulando as tão essenciais práticas de pesquisa e extensão.

8.4 A FALTA DE FORMAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Há um consenso que, na média, os docentes na área do Direito são desqualificados, o que é resultado da massificação do ensino jurídico. Essa desqualificação não está ligada à falta de conhecimentos jurídicos, mas sim à falta de conhecimentos pedagógicos. Essa é a conclusão de João Maurício Adeodato (2013, p. 572), que fala em “proletarização do professor de Direito” e faz severas críticas à metodologia do ensino do direito brasileiro:

Do ponto de vista estritamente educacional, há um desvio metodológico do ensino do direito brasileiro como um todo. A lei do menor esforço faz com que a maioria das faculdades reduza seu ambiente de estudo a relatos descritivos do direito estatal (dizer o que dizem a lei e a jurisprudência) que devem ser memorizados pelos alunos. Isso não os prepara para a vida profissional, na qual se defrontarão com problemas, e não com testes de múltipla escolha. Contudo, a culpa não é só do professor. O aluno de direito no Brasil em geral não estuda, por vezes nem pode estudar, porque o tempo diário mal é suficiente para as aulas, mas as oito, dez horas de trabalho que lhe possibilitam pagar a faculdade. Esse aluno espera receber nas aulas as informações que deveria obter sozinho, estudando, quando nelas deveria estar debatendo problemas jurídicos.

As atuais práticas pedagógicas no ensino de Direito são inadequadas. Essa é a conclusão de André Luiz Lopes dos Santos (2002, p. 190), que afirma que as práticas pedagógicas no Direito ainda são orientadas por relações extremamente hierárquicas, em que o histórico do aluno e suas opiniões praticamente não são considerados, sendo que o professor ainda acredita que sua função é transmitir conhecimento (inviabilizando a verdadeira construção de conhecimento), no caso, repassar ao aluno apenas o conteúdo curricular, para,

ao final, prestigiar velhas práticas de avaliação voltadas à simples devolução, pelo aluno, daquilo que foi “transmitido”, ou seja, ao aluno cabe reproduzir o que se apresenta em aula.

Este professor, nitidamente, é despreparado, mas acredita que o domínio da matéria e a sua experiência no campo profissional (que não docente, mas como advogado, promotor, juiz, ou outra atividade jurídica) são todas as ferramentas necessárias para o ensino do Direito. Este profissional aplica práticas pedagógicas que prestigiam a conformação dos alunos, os quais se comportam como seres passivos a padrões sociais já estabelecidos.

Porém, ao mesmo tempo, deve ser ressaltado outro grave problema: a carreira de docência jurídica é pouco estimulada e sequer valorizada. Aliás, cabe aqui reproduzir as palavras de Eduardo C. B. Bittar (2006, p. 156):

Há que se dizer, ainda, que a carreira da docência jurídica, não bastante sua secular importância para a formação de bacharéis em Direito, parece encontrar-se à margem da atenção profissional do Direito. Tanto isso é verdade que sequer se costuma incluir entre as profissões e carreiras jurídicas a docência. Determinados preconceitos, ideologias, tradições, práticas, mentalidades e peculiaridades da área do Direito, que pode se chamar de ciência social aplicada, marginalizam a docência para o campo da subprofissão, do *hobby*, do prazer pessoal, da realização espiritual, da vazão de vocação inata, de espaço para a manifestação da vaidade intelectual. Ministrar aulas com prazer e dedicação, conforme inclinação vocacional íntima, de acordo com profundas, razoáveis e refletidas convicções pessoais, tudo isso é parte importante do trabalho docente, do mistério professado pelo professor. Mas há que se considerar com seriedade o estatuto profissional do docente, dentro de uma política maior de engajamento na estrutura do ensino jurídico.

Também é grave a constatação de que os professores de Direito, na sua maioria, não possuem engajamento social, ou, em outras palavras, não acreditam, conforme afirma Paulo Freire (2011, p. 74), que “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”. Ora, aos professores que lecionam nos cursos jurídicos, como verdadeiro educandos, deveriam pensar em melhorar o mundo, contribuindo para a construção de uma cidadania e de uma sociedade mais justa e mais humana, pensamento este que não deve ser considerado utópico, mas encarado como uma meta, algo palpável (PINTO, 2013, p. 41).

Acredita-se que este quadro de impropriedade do ensino jurídico, com professores desqualificados, sem compromisso social e sem estímulos começará a ser solucionado com a

apropriação destes operadores do Direito de conceitos e práticas da pedagogia, formulando-se uma real pedagogia jurídica¹²⁹.

Para que o ensino jurídico mude, uma das primeiras mudanças deve ocorrer com os professores, pois estes são essenciais nesse processo de transformação como refere Angélica Carlini (2007, p. 340):

Um país com mais de mil faculdades de direito tem uma grande tarefa nos próximos 180 anos dos cursos de direito. Formar cada estudante de direito como um agente social e político de transformação da sociedade brasileira, para que possamos ter mais justiça e equidade. Mas isso só pode se transformar em realidade se os docentes de direito assumirem integralmente seus papéis, construindo uma identidade docente que lhes permita estudar, refletir e compreender melhor a magnitude de ato de educar, e a importância fundamental de educar para construir cidadãos capazes de romper a lógica individualista da sociedade em que vivemos, para contribuir efetivamente para a construção da sociedade justa e solidária que precisamos ter.

É claro que não se quer aqui desqualificar o professor de direito, pelo contrário, pois o mesmo é essencial para uma adequada formação jurídica. Entretanto, as práticas pedagógicas devem ser consideradas como importante ao professor de direito, sendo que essa cultura de valor ao campo da educação ainda é fraca no ensino jurídico, acreditando-se muito na figura do professor bom jurista. Para exercer a docência, é preciso ser um docente, o que resulta de mais variáveis do que ter a titulação mínima (como um mestrado) e prática na área jurídica.

Portanto, a pós-graduação em Direito no Brasil deveria ter um foco maior na formação dos professores. Além disso, cursos de formação (inicial e contínua) são recomendáveis na área do Direito. Valorizar a carreira é outra importante medida para a operacionalização da mudança no ensino jurídico.

¹²⁹ A concepção de pedagogia jurídica está alinhada com a ideia de pedagogia universitária. Segundo Maria Isabel da Cunha (2018, p. 10), a pedagogia universitária traduz a ideia de “existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva”. Logo, a pedagogia universitária representa um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, podendo-se falar, assim, em pedagogias universitárias, pois dentro do campo da educação superior, ainda que possam ser identificados conhecimentos pedagógicos válidos para todos os cursos que justifiquem a ideia de pedagogia universitária, impõe-se reconhecer as especificidades de cada curso e, nesse sentido, a pedagogia jurídica é espécie do gênero pedagogia universitária, pois parte de todos os pressupostos da pedagogia universitária, mas reconhecendo peculiaridades do curso de Direito que justificam uma pedagogia direcionada para essa área.

8.5 A REGULAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E A CRENÇA NAS MUDANÇAS POR ALTERAÇÕES LEGISLATIVAS

As discussões sobre a reforma do ensino jurídico, geralmente, são realizadas a partir de uma perspectiva regulatória, ou seja, discute-se quase sempre a alteração do marco legal dos cursos jurídicos, como se essa fosse a alternativa para melhorar à educação na área jurídica.

Antecipa-se, desde já, que as mudanças necessárias para o ensino jurídico pouco passam pela questão da legislação. O marco regulatório atual já permite a aplicação de novos pressupostos e metodologias capazes de alterar profundamente o ensino jurídico hoje praticado. Aliás, uma perspectiva histórica a partir do marco legal¹³⁰ e dos atores por traz das reformas, permite concluir que a trajetória do ensino jurídico foi de uma estrutura rígida para uma flexibilização, inclusive no que tange aos currículos.

No período do Império, o ensino do direito foi caracterizado por ter sido rigidamente controlado pelo governo central desde a edição da lei de 11 de agosto de 1827. As aulas, no que tange à metodologia de ensino, limitava-se ao estilo Coimbra de aulas no estilo de conferências. Os cursos eram destinados à elite econômica e os cursos não acompanhavam as mudanças ocorridas na estrutura social. Em termos de pensamento, os cursos eram dominados pela doutrina jusnaturalista, o que começa a mudar por volta de 1870 quando o evolucionismo e o positivismo foram introduzidos no Brasil (RODRIGUES, 2002, p. 19). Frisa-se que a lei de 11 de agosto de 1827, já no seu art. 1º¹³¹, previa o curso em cinco anos e estabelecia as cadeiras que seriam cursadas em cada ano.

Através do Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879, o ensino jurídico (assim como todo o ensino primário, secundário e superior) é reformulado. No que tange ao ensino

¹³⁰ O objetivo deste tópico não é apresentar a história do ensino jurídico, o que já foi realizado, mas sim demonstrar como evoluiu a legislação sobre o ensino jurídico e que a atual é positiva, não necessitando de bruscas mudanças, pois ela já dá autonomia aos curso jurídicos e dá liberdade aos mesmos para que implementem as mudanças necessárias, que passam muito mais pela concepção do ensino jurídico do que por reformas legislativas.

¹³¹ Lei de 11 de agosto de 1827. Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO - 1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia. 2.º ANNO - 1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente. 2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico. 3.º ANNO - 1ª Cadeira. Direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal. 4.º ANNO - 1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo. 5.º ANNO - 1ª Cadeira. Economia politica. 2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

jurídico, foi estabelecido o ensino livre, sendo que ao art. 23¹³² estabeleceu que as faculdades de direito seriam divididas em duas grandes seções, das ciências jurídicas e das ciências sociais, estabelecendo-se as matérias que seriam ensinadas em cada seção. O bacharel em ciências jurídicas era habilitado para exercer a advocacia e a magistratura (conforme parágrafo §9¹³³ do art. 23), sendo que para ingressar no curso, além dos requisitos estabelecidos na legislação anterior (ter quinze anos, aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria), ainda deveria fazer o exame em língua alemã e italiana (de acordo com o §10¹³⁴ do art. 23).

O ensino livre implementado se caracterizava, conforme refere Alberto Venancio Filho (2011, p. 87), pela liberdade de frequência e pela inexistência de exames parciais. Porém, como adverte o autor, a experiência não foi bem-sucedida:

Inspirava-se sobretudo em experiências estrangeiras mal assimiladas e nas quais as condicionantes sociológicas e pedagógicas diferiam profundamente das existentes no Brasil. Tal sistema só poderia ser eficiente na medida em que se colocassem, antes da diplomação dos estudantes, exames rigorosos por bancas isentas, que realmente tentasse aferir os conhecimentos que alunos tivessem haurido, seja nas faculdades, seja fora delas. Como estas barreiras nunca existiram, a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações, constitui-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional do Brasil.

Já na primeira alteração do marco regulatório dos cursos jurídicos, temos consequências extremamente negativas, ao ponto de Alberto Venancio Filho (2011, p. 88)

¹³² Decreto nº 7247 – de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. [...] Art. 23. As Faculdades de Direito serão divididas em duas secções: a das sciencias juridicas e a das sociaes.

§ 1º A secção das sciencias juridicas comprehenderá o ensino dos seguintes materias: Direito natural. Direito romano. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito civil. Direito criminal. Medicina legal. Direito commercial. Theoria do processo criminal, civil e commercial. E uma aula pratica do mesmo processo.

§ 2º A secção das sciencias sociaes constará das materias seguintes: Direito natural. Direito publico universal. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito das gentes. Diplomacia e historia dos tratados. Direito administrativo. Sciencia da administração e hygiene publica. Economia politica. Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

§ 3º Para o ensino das materias que formam o programma das duas secções haverá as seguintes cadeiras: Uma de direito natural. Uma de direito romano. Uma de direito ecclesiastico. Duas de direito civil. Duas de direito criminal. Uma de medicina legal. Duas de direito commercial. Uma de direito publico e constitucional. Uma de direito das gentes. Uma de diplomacia a historia dos tratados. Duas de direito administrativo e sciencia da administração. Uma de economia politica. Uma de sciencia das finanças e contabilidade do Estado. Uma de hygiene publica. Duas de theoria e pratica do processo criminal, civil e commercial.

§ 4º Nas materias que comprehendem duas cadeiras o ensino de uma será a continuação do da outra.

¹³³ § 9º. O gráo de bacharel em sciencias juridicas habilita para a advocacia e a magistratura.

¹³⁴ §10. Além dos preparatorios actualmente exigidos, será necessario para a matricula nas Faculdades de Direito o exame das linguas allemã e italiana. Esta disposição só começará a vigorar em 1881.

afirmar que a lei do ensino livre teve “resultados catastróficos”, razão pela qual foi objeto de muitas críticas.

Com a proclamação da República em 1889, eram naturais que também ocorressem mudanças no ensino jurídico. A primeira delas ocorreu pelo Decreto nº 12321 H de 2 de janeiro de 1891, o qual trouxe o regulamento das instituições de ensino jurídico. A referida legislação determinou que as faculdades de direito passariam a ter três cursos: ciências jurídicas, ciências sociais e notariado (conforme o art. 2º¹³⁵); e impôs o novo currículo dos cursos (de acordo com os arts. 3º e 4º¹³⁶, que estabeleceram o currículo de ciências jurídicas e o art. 6º, do curso de ciências sociais).

O novo regulamento que veio com a República ficou conhecido como Reforma Benjamin Constant, a qual, seguindo o ideário de descentralização política, buscou também a descentralização da educação, ou seja, uma espécie de federalismo educacional. Nessa linha, foi permitido o estabelecimento de faculdades livres, as quais poderiam ser particulares ou estaduais, o que findou com a hegemonia das duas faculdades existentes de Recife e São Paulo (VENANCIO FILHO, 2011, 185). Com essa abertura, elevou-se o número de cursos jurídicos, assim como a possibilidade de maior acesso ao ensino superior (RODRIGUES, 2002, p. 20).

Apesar das mudanças ocorridas em 1891, já em 1895, o currículo foi reorganizado pela Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895, a qual “reorganiza o ensino das Faculdades de Direito”. O curso continuou com o período de 5 anos para a graduação, mas com um novo currículo estabelecido no art. 1º¹³⁷ da referida legislação. Destaca-se que as faculdades livres

¹³⁵ Decreto nº 12321 – de 2 de janeiro de 1891. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Publica. [...] Art. 2º - Haverá em cada uma das Faculdades de Direito três cursos: o de sciencias juridicas, o de sciencias sociaes, o de notariado.

¹³⁶ Art. 3º - O curso de sciencias jurídicas comprehenderá o ensino das seguintes materias: Philosophia e historia do Direito. Direito publico e constitucional. Direito romano. Direito Criminal, incluindo o direito militar. Direito civil. Direito commercial, incluindo o direito marítimo. Medicina legal. Processo criminal, civil e commercial. Pratica forense. Historia do Direito nacional. Noções de economia politica e direito administrativo.

Art. 4º - As materias deste curso constituirão objeto de quatro séries de exames: 1ª serie – 1ª cadeira – Philosophia e historia do Direito. 2ª cadeira - Direito publico e constitucional. 2ª serie – 1ª cadeira - Direito romano. 2ª cadeira - Direito civil. 3ª cadeira - Direito commercial. 4ª cadeira – Direito criminal. 3ª serie – 1ª cadeira – Medicina Legal. 2ª cadeira – Direito civil, continuação da 2ª cadeira da 2ª serie. 3ª cadeira – Direito comercial, continuação da 3ª cadeira da 2ª serie; 4ª serie – 1ª cadeira - Historia do Direito nacional. 2ª cadeira - Processo criminal, civil e commercial. 3ª cadeira - Noções de economia politica e direito administrativo. 4ª cadeira - Pratica forense.

¹³⁷ Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil: Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a lei seguinte: Art. 1º A partir do primeiro anno lectivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1º ANNO - 1ª cadeira - Philosophia do direito. 2ª » - Direito romano. 3ª » - Direito publico e constitucional. 2º ANNO - 1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (1ª cadeira). 3ª » - Direito internacional

também deveriam seguir os regulamentos e currículos estabelecidos pelo Estado (conforme dispõe o art. 6º¹³⁸).

Em 1915, ocorreram novas alterações no ensino jurídico através do Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Introduziu-se um novo currículo (art. 177¹³⁹), porém, assim como ocorreu durante toda a República Velha, não ocorreram grandes mudanças no ensino jurídico, mas apenas uma busca de maior prática para os alunos (profissionalização). Quanto ao ensino do direito ainda desvinculado da realidade social no início da República, cita-se Horácio Wanderlei Rodrigues (2002, p. 20):

Na República Velha continuou havendo uma desvinculação entre a instância educacional e a realidade social, sendo que as principais alterações motivadas pela alteração do regime político foram: (a) a introdução de alterações no currículo dos cursos, procurando dar maior profissionalização aos seus egressos. Continuou ele, no entanto, sendo rígido, não sendo introduzida nenhuma alteração estrutural; (b) a influência decisiva do positivismo na concepção do Direito e seu ensino; (c) o início das discussões sobre a questão da metodologia de ensino. No entanto, a aula-conferência continuou sendo, em regra geral, a opção didático-pedagógica adotada.

Com a revolução de 1930, era esperada uma modificação no ensino jurídico, assim como ocorreu quando da instauração do Império e após a Proclamação da República. E de fato ela veio em 1931 com o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, reforma essa que ficou conhecida como a Lei Francisco Campos que estabeleceu o novo Estatuto das Universidades Brasileiras. Francisco Campos, ao expor os motivos da reforma em relação ao curso de Direito, assim se manifestou¹⁴⁰:

publico e diplomacia. 4ª » - Economia politica. 3º ANNO - 1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª cadeira). 3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º anno). 4ª cadeira - Direito commercial (1ª cadeira). 4º ANNO - 1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira). 2ª cadeira - Direito commercial (especialmente o direito maritimo, fallencia e liquidação judicial). 3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal. 4ª cadeira - Medicina publica. 5º ANNO - 1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno). 2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo. 3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional. 4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado.

¹³⁸ Art. 6º As Faculdades Livres deverão organizar os seus estatutos de acordo com o regimen adoptado na presente lei.

¹³⁹ Art. 177. O curso de direito comprehenderá as materias seguintes: 1º anno - Philosophia do Direito, Direito Publico e Constitucional, Direito Romano. 2º anno - Direito Internacional Publico, Economia Politica e Sciencia das Finanças, Direito Civil (1º anno). 3º anno - Direito Commercial (1º anno), Direito Penal, Direito Civil (2º anno). 4º anno - Direito Commercial (2º anno), Direito Penal (2º anno), Direito Civil (3º anno), Theoria do Processo Civil e Commercial. 5º anno - Pratica do Processo Civil e Commercial, Theoria e Pratica do Processo Criminal, Medicina Publica, Direito Administrativo, Direito Internacional Privado.

¹⁴⁰ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-exposicaoemotivos-141250-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2018.

O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que elle se destina á finalidade de ordem puramente profissional, isto é, que o seu objectivo é a formação de praticos do direito. O curso de direito foi desdobrado em dous: um dos bacharelado e outro de doutorado. Da sua seriação foram, portanto, excluidas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinaria ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que materias basicas e fundamentaes a uma boa e solida formação profissional.

Não há dúvidas que a reforma Francisco Campos buscou dar ainda uma maior profissionalização ao curso de Direito. Além de trazer um novo currículo (introduzido pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, artigo 27¹⁴¹) como as reformas anteriores, teve como grande novidade a criação do Doutorado em Direito, que segundo a exposição de motivos “se destina especialmente á formação dos futuros professores de direito, na qual é imprescindível abrir aos estudos de alta cultura, dispensaveis áquelles que se destinam apenas á pratica do direito”.

A reforma de 1931 de Francisco Campos, segundo Aurélio Wander Bastos (1997, p. 41), teve uma importância epistemológica muito grande ao reconhecer que o “conhecimento jurídico não é exclusivamente verborrágico bacharelesco, de natureza retrógrada e verbal”, mas sim um conhecimento de natureza científica como os demais ramos do conhecimento. Além disso, a importância da reforma também ocorreria pela criação curricular do Doutorado em Direito no Brasil, pois até 1931 não se tinha uma experiência no ensino formal de pós-graduação em Direito de forma organizada e sistematizada dentro de um plano geral de ensino.¹⁴²

Porém, como adverte Horácio Wanderlei Rodrigues (2002, p. 20), a reforma de 1931 “não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente e não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados”. Prova disso, é que em 1955, San Tiago Dantas, na aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, a qual possui o título de “A educação jurídica e a crise brasileira”, assim se referiu sobre o estado do ensino jurídico (1955, p. 15):

¹⁴¹ Art. 27. O curso de bacharelado em direito compreenderá o ensino das seguintes matérias: Introdução à Ciência do Direito; Economia Política e Ciência das Finanças; Direito Civil; Direito Penal; Direito Público Constitucional; Direito Público Internacional; Direito Comercial; Direito Judiciário Civil; Direito Judiciário Penal; Direito Administrativo; Medicina Legal.

¹⁴² Destaca-se que já era possível obter o título de doutor em Direito antes de 1931, o que ocorria mediante a apresentação da proposta de defesa de uma tese, a qual era avaliada por uma banca de catedráticos. Porém, não existia o curso em si de doutorado de forma sistemática, mas apenas uma espécie de curso aberto em que o candidato preparava a tese sem orientação e depois a defendia (BASTOS, 1997, p. 44).

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.

E San Tiago Dantas prossegue, pois, além de criticar o ensino jurídico praticado no país na oportunidade, refere a necessidade de revitalização e de reaparelhamento da educação jurídica (1955, p. 31):

As escolas não podem prender os seus alunos aos bancos escolares com simples recriminações e medidas de disciplina. A vida universitária não é uma comédia onde a ironia ou o enfado dos estudantes se possa consumir nas caricaturas de seus professores. Tudo isso pode ser recolhido ao arsenal das velharias da tradição acadêmica, e abrir espaço a uma reflexão grave sobre o que a educação jurídica está hoje reclamando para aglutinar num esforço comum alunos e mestres, com o objetivo de servir à cultura jurídica do nosso país e à recuperação desse surto de decadência ético-jurídica, que está patente aos olhos de todo observador.

É no ano de 1962, novamente um ano conturbado no cenário político e de mudanças (na área da Educação, pode-se citar a criação da Universidade de Brasília) que o ensino jurídico verifica uma grande mudança de tradição, pois foi neste ano que foi publicado o Parecer nº 215 da Comissão de Ensino Superior (aprovado em 15 de setembro de 1962), o qual, ao invés de definir o currículo do curso de Direito como fora até então a prática, estabeleceu apenas um currículo mínimo¹⁴³.

Do ponto de vista pedagógico, a alteração a partir de 1962 foi uma grande inovação, pois pela primeira vez deu autonomia aos cursos jurídicos, que deveriam cumprir apenas o currículo mínimo, possuindo liberdade para criar demais disciplinas.

¹⁴³ Parecer n.º 215 – Aprovado em 15/09/1962 – Comissão de Ensino Superior. O currículo mínimo de Direito, conta, para a sua fixação com a experiência, de mais de um século de ensino jurídico, fornecendo elementos para atualizar o elenco de disciplinas a constituírem um mínimo necessário à concessão de diploma profissional, tal como exige a Lei de Diretrizes e Bases (art. 70). A conceituação de currículo, já aprovada por este Conselho, recomenda, além das cadeiras indicadas, uma parte complementar a ser fixada pelo estabelecimento. [...] Indicamos assim as seguintes disciplinas, constitutivas do núcleo necessário de matérias a serem fixadas pelo Conselho, para o Curso de Bacharelado em Direito cuja duração será de cinco anos: 1) Introdução à Ciência do Direito. 2) Direito Civil. 3) Direito Comercial. 4) Direito Judiciário Civil (com prática forense). 5) Direito Internacional Privado. 6) Direito constitucional. 7) Direito Internacional Público. 8) Direito Administrativo. 9) Direito do Trabalho. 10) Direito Penal. 11) Direito Judiciário Penal (com prática forense). 12) Direito Financeiro e Finanças. 13) Economia Política. 14) Medicina Legal.

Assim, pode-se dizer que de 1827 até 1961, o ensino jurídico no Brasil teve um currículo pleno predeterminado, o qual deveria ser seguido por todas as instituições. Já a partir de 1962 o modelo seguiu uma lógica inversa: o modelo de currículo mínimo (RODRIGUES, 2005, p. 63).

Em 1972, durante o regime militar instaurado no Brasil desde 1964, o currículo mínimo do curso de Direito sofreu nova alteração através da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03-72, de 25 de fevereiro de 1972¹⁴⁴. Nessa nova concepção de currículo, foram definidas as matérias básicas e as profissionais, bem como passou a se exigir também a prática forense sob forma de estágio supervisionado.

Entretanto, deve-se destacar que com o regime militar a tendência tecnicista se acentuou, sendo que na prática os problemas didático pedagógicos da educação jurídica em nada se alteraram, ressaltando-se que durante todo o regime antidemocrático tivemos um período de despolitização do juristas, aliás, processo esse iniciado já na reforma de Francisco Campos de 1931 (HERREIRA, 2015, p. 99).

Sobre o impacto do regime militar no ensino superior e no ensino jurídico, importa citar Antônio Alberto Machado (2009, p. 88):

Com efeito, o regime burocrático-militar, instalado no país a partir de 1964, promove a chamada Reforma Universitária de 1968 e, por meio de um instrumento legal autoritário (Resolução 3/72-CFE), estabelece o currículo mínimo das faculdades de direito, concluindo assim o projeto de despolitização do jurista, que já havia começado com Francisco Campos da década de 30, caracterizado por: (a) completa ausência de ensino crítico; (b) predomínio das disciplinas dogmáticas; (c) concentração das disciplinas crítico-reflexivas na disciplina de EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros); (d) massificação do ensino sob a farsa da democratização; (e) reprodução passiva do *status quo*; e (f) absoluta subserviência política ao regime militar.

¹⁴⁴ Resolução CFE nº 03-72, de 25 de fevereiro de 1972. Art. 1º - O currículo mínimo do curso de graduação e Direito compreenderá as seguintes matérias: A – Básicas – 1) Introdução ao Estudo do Direito. 2) Economia. 3) Sociologia. B – Profissionais – 4) Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro). 5) Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família - Sucessão). 6) Direito penal (Parte Geral e Parte Especial). 7) Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências). 8) direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista). 9) Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – controle de Administração Pública – Função Pública). 10) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos - Execução). 11) Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos - Execução). 12/13) Duas dentre as seguintes: a) Direito Internacional Público. b) Direito Internacional Privado. c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal). d) Direito de Navegação (Marítima); e) Direito Romano. f) Direito Agrário. g) Direito Previdenciário. h) Medicina Legal. Parágrafo único: Exigem-se também: a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado; b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Com o fim da ditadura militar e o advento da Constituição de 1988, obviamente, muitas críticas foram feitas ao estágio que se encontrava o ensino jurídico. O MEC já havia formulado em 1980 uma comissão de especialistas do ensino do Direito, porém, apesar da formulação de propostas, nenhuma decisão de implementação foi tomada pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1987, José Eduardo de Faria (p. 83) já advertia que o ensino jurídico brasileiro da época era excessivamente dogmático, formalista e exegético, além do que estava distanciado da realidade socioeconômica, tanto é que afirmava existir uma “crise de funcionalidade e operatividade teórico-prática das faculdades de direito”.

A OAB tomou a dianteira nas discussões sobre o ensino jurídico, instituindo a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. Essa comissão realizou importantes estudos e debates sobre a temática, os quais resultaram em efetivas propostas, redundando, inclusive na publicação de duas obras¹⁴⁵ em 1992 e 1993 reunindo importantes professores e pesquisadores sobre a temática do ensino jurídico.

Nas referidas obras, constam importantes conclusões e proposições sobre o ensino jurídico. Ada Pellegrini Grinover (1992, p. 41) afirmava que os métodos tradicionais de ensino, que antes não eram contestados, estavam “sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino”. Antonio Carlos Wolkmer (1992, p. 76) destacava a necessidade da formação de novos operadores, o que somente poderia ocorrer com “uma opção consciente por uma prática de ensino jurídico comprometida com as mudanças e com as transformações”.

Uma constante crítica ao ensino jurídico continuava a ser o seu distanciamento da realidade social e um exacerbado apego ao estudo de leis. Nesse contexto, Fábio Konder Comparato (1992, p. 93) afirmou que o “o melhor método de ensino jurídico parece ser a apresentação do Direito vivo, isto é, integrado na realidade social”. No mesmo sentido, Joaquim Arruda Falcão (1992, p. 144) afirmava que “o ensino atual reduziu justiça à lei, conflito à ação judicial, acordo à sentença, mas a maioria de nossa população, não”.

Luis Alberto Warat (1992, p. 203) ressaltava que a partir da década de 80 é que começou a se discutir seriamente a crise do ensino do direito de forma pública, destacando que a crise do direito ocorreu em quatro fontes simultâneas, sendo elas “metodológica,

epistemológica, política e afetiva”. Assim, passam a ingressar novos ingredientes na discussão sobre o ensino jurídico, inclusive a questão do afeto e da sensibilidade. Aliás, sobre a necessidade de reformulação do ensino jurídico, assim se posicionou Warat (1992, p. 206) na oportunidade:

Apoiando-me nesta dimensão política do amor, é que venho trabalhando, atualmente, a questão da crise do ensino do Direito, porque penso que a partir da compreensão do amor podem ver-se o fator desencadeante para a reconstituição do espaço político da sociedade, a recomposição ética dos vínculos sociais, os caminhos da consolidação da democracia e uma integração regional baseada nos afetos: a formação de uma cidadania regional e de uma política dos direitos humanos, condizente com as novas formas de sensibilidade que nos podem ajudar a crescer ou a destruir-nos.

Nitidamente, constata-se que era consensual o reconhecimento que os cursos jurídicos eram insatisfatórios na década de 80 e início dos anos 90. Não obstante, como advertia Marília Muricy (1992, p. 209) que o “consenso, todavia, não sobrevive quando se trata de apontar as razões da crise e definir os rumos da transformação, tida por inadiável”. Apesar da crise do ensino jurídico e da própria falta de legitimidade, conforme acervava Leonel Severo Rocha (1992, p. 183), o papel do ensino jurídico não deixou de ser considerado fundamental, até porque se reconheciam a existência de boas práticas de docentes e discentes.

Analisando os resultados da pesquisa empírica (a partir dos dados pesquisados e publicados pela comissão de ensino jurídico da OAB no ano de 1992), Loussia P. Musse Felix (1993, p. 83) trouxe importantes conclusões sobre os problemas e possibilidade para o ensino jurídico:

O levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no Brasil oferece àqueles que se interessam pelo problema do ensino jurídico e buscam formas de atuação que sejam eficazes três conclusões possíveis. Primeiro, a crise atual do ensino jurídico é generalizada com raízes estruturais na crise do estado e da sociedade sendo que nenhum dos atores individuais tem responsabilidade única pela resolução das deficiências do ensino jurídico. Segundo, as soluções mais eficazes terão origem no ponto de produção, ou seja, no âmbito das faculdades e do corpo docente; isto implica uma luta pela incorporação de novo conteúdo e métodos de ensino por parte dos profissionais envolvidos. Terceiro, novas normas legislativas para a melhoria do ensino jurídico também são relevantes, mas não poderão ser desenvolvidas sem embasamento nas lutas concretas dos profissionais ligados ao ensino jurídico.

¹⁴⁵ O primeiro livro, de 1992 possui o seguinte título: OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas. O segundo livro, de 1993, possui o seguinte título: OAB Ensino Jurídico: parâmetros para a elevação da qualidade e avaliação.

O trabalho da OAB de aglutinar esforços e expor a situação do ensino jurídico brasileiro através de estudos e publicações (livros de 1992 e 1993) foi fundamental para o início de importantes mudanças. José Geraldo de Sousa Junior (2000, p. 119) sintetiza os resultados obtidos:

O foco destes trabalhos refletiu de uma visão de crise do Direito e procurou iluminar reflexões sobre suas determinações. Em perspectiva epistemológica esta reflexão articulou elementos (1) de representação social relativa aos problemas identificados (2) de conhecimento do Direito e suas formas sociais de produção, (3) de cartografia de experiências exemplares sobre a autopercepção e o imaginário dos juristas e de suas práticas sociais e profissionais. Ao fim e ao cabo, condições para superar a distância que separa o conhecimento do Direito de sua realidade social, política e moral, possibilitando a edificação de pontes sobre o futuro através das quais pudessem transitar os elementos novos de apreensão e compreensão do Direito e de um novo modelo de ensino jurídico.

Como referia João Maurício Adeodato na época (1993, p. 49) “divulgar a situação precária da cultura jurídica no Brasil de hoje é um meio de pressão a ser construtivamente exercitado”, até porque a “educação jurídica é a melhor arma contra o caos ético e técnico em que se encontram o Poder Judiciário e a *práxis* advocatícia brasileira”. E essa pressão foi bem exercida através da OAB que reuniu um excelente grupo de juristas. E a pressão deu resultado, pois ainda em 1993, o MEC nomeou uma nova comissão de especialistas em direito, a qual foi encarregada de apresentar uma proposta concreta para o ensino jurídico.

A referida comissão realizou reuniões regionais a fim de debater o tema com dirigentes de cursos e os centros acadêmicos a fim de ter uma proposta mais abrangente. Ocorreram encontros em Porto Alegre (abril de 1993), Recife (junho de 1993), São Paulo (outubro de 1993), sendo que, em dezembro de 1993, foi realizado em Brasília o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Os resultados do seminário redundaram em propostas efetivas, sendo que o relatório final, aprovado pelos presentes, possui fundamental importância, já que resultou de amplo debate e funcionou como proposta oficial da comunidade acadêmica, ou seja, possuindo respaldo e legitimidade. Além disso, a comissão de especialistas, a partir do relatório final, foi autorizada pelo MEC a elaborar o anteprojeto de reforma do ensino jurídico, o qual foi elaborado e entregue em novembro de 1994, sendo que o então Ministro da Educação, Murilo Hingel, aprovou o mesmo através da Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, publicado no Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995 (RODRIGUES, 2002, p. 38).

Apesar da demora, considerando a redemocratização do país, o novo marco regulatório de 1994 trouxe muitas inovações e, sem dúvidas, foi um divisor de águas no ensino jurídico, já que visava trazer uma nova cultura para a educação jurídica praticada no país. No que tange ao currículo, não foi definido um currículo mínimo, mas sim um conteúdo mínimo (previsto no art. 6º da Portaria MEC n. 1.886/94¹⁴⁶).

A portaria do MEC n.º 1886/94, com acerto, manteve a flexibilização do currículo, bem como trouxe novas exigências que implicavam reestruturação de todos os cursos jurídicos no país, pois novas figuras passaram a fazer parte do curso. Horácio Wanderlei Rodrigues (2002, p. 50) sintetiza bem a nova realidade dos cursos a partir da nova portaria:

Entre as principais inovações trazidas pela Portaria MEC n.º 1886/94 cabe destacar: (a) a exigência de monografia final orientada, defendida perante banca, como requisito obrigatório para a conclusão do curso; (b) a fixação da carga horária mínima de 300 horas-atividade para o estágio curricular; (c) a definição de que o estágio deveria ser integralmente dedicado a atividades práticas, reais ou simuladas; (d) a exigência de que o estágio ensinasse as atividades profissionais básicas dos diversos operadores jurídicos; (e) a concepção do estágio como prática jurídica e não mais como prática forense, numa ampliação do seu conteúdo; (f) a ampliação do leque de matérias formativas obrigatórias, com a inclusão da Filosofia e da Ciência Política; (h) a obrigatoriedade do estudo da Ética; (i) o posicionamento da Teoria do Estado dentro da Ciência Política e não mais do Direito Constitucional; (j) a manutenção da flexibilidade, permitindo aos diversos cursos adequarem os seus currículos pleno às necessidades específicas do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais; (l) a ampliação da carga horária mínima para 3.300 horas-atividade e da duração mínima do curso para cinco anos; (m) a exigência de que os cursos noturnos não possuíssem mais de quatro horas-atividade diárias; e (n) a obrigatoriedade de que o currículo envolvesse atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada.

O marco regulatório do ensino jurídico de 1994 foi bem recebido pela comunidade jurídica, já que determinou mudanças substanciais na estrutura dos cursos. Essa afirmação pode ser ratificada, por exemplo, pela publicação, nos anos de 1996 e 1997 de duas importantes obras também capitaneadas pela OAB (respectivamente, OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares; e Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil)

¹⁴⁶ Portaria MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. [...] Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado); II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único. As demais

em que importantes doutrinadores analisaram o tema. A posição de Álvaro Melo Filho (1996, p. 17) bem reflete o espírito da época, pois refere que a nova portaria do MEC equivaleria a uma “nova carta magna do ensino jurídico”, a qual correspondeu a uma “autêntica revolução ser armas do ensino jurídico”, já que teria representando um rompimento com o sistema anterior. E o autor ainda conclui a seguinte forma (1996, p. 44):

Evidente que o problema do ensino jurídico é mais abrangente do que a mudança curricular que, por si só, não opera milagres. Impõe-se seja acompanhado do engajamento efetivo dos “atores do ensino jurídico”, além de um esforço de qualificação dos docentes, seja através da titulação acadêmica (Mestrado, Doutorado ou Livre-Docência), seja através de produção de trabalhos, de elaboração de projetos de pesquisa e execução de atividades de extensão, seja pela adoção de novos métodos de ensino que favoreçam desenvolver o raciocínio jurídicos dos alunos, seja pela intensificação dos meios e modos de participação dos discentes no processo ensino/aprendizagem. De qualquer sorte, as novas diretrizes curriculares do curso jurídico, além de elidir uma “formação superficial, incompleta e alienante”, procura compatibilizar funções de aparente contradição – reprodução e transformação – seja através de transmissão dos conhecimentos e valores jurídicos conquistados, seja induzido uma metodologia crítica e questionadora, alargando as fronteiras do saber jurídico, passando a atuar como agente de mudanças, tanto a nível de sua própria estrutura, quanto do meio em que atua.

Nos anos que se seguiram a Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, principalmente no restante da década de 1990, os estudos foram voltado para as novas dimensões dos curso de direito trazidas pelo novo marco legal, como a questão do currículo mínimo, da interdisciplinaridade, da monografia final, do estágio de prática jurídica, das atividades complementares, de pesquisa e da extensão. Ademais, verificou-se um processo de desenvolvimento de formas de avaliação, seja pelos órgãos do governo, seja pela OAB. Como referiu Loussia Musse Felix (1997, p. 98), buscou-se disseminar uma cultura de avaliação dos cursos jurídicos.

Na virada do século, Paulo Luiz Netto Lôbo (2000, p. 162) já advertia que o desafio da educação jurídica era “a capacitação do profissional para atuar na sociedade do século XXI, legatária das magnas questões não resolvidas no século que se vai: os direitos humanos, a democratização, a qualidade de vida e a justiça social”.

Após a Portaria n.º 1.886/94, continuaram a ocorrer a publicação de novas legislações que influenciaram nos rumos do ensino jurídico. A primeira delas foi a Lei de Diretrizes e

Bases da educação nacional, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A referida legislação não trouxe qualquer inovação no que tange ao ensino jurídico, porém, no seu art. 43¹⁴⁷, trouxe as finalidades da educação superior, o que acabara por refletir em todos os cursos superiores.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) começou o trabalho de construção dos parâmetros gerais que deveriam ser seguidos pelas diretrizes curriculares de todos os cursos de graduação. Com isso, em que pese a boa aceitação da Portaria n.º 1.886/94, começou o processo de atualização das diretrizes curriculares dos cursos de Direito.

Entretanto, dessa vez o processo não foi tão consensual como o anterior, pois não foi uma construção coletiva e pacífica. Prova disso é que, em abril de 2002, através do Parecer n.º 146, o CES/CNE definiu as diretrizes curriculares de um conjunto de cursos superiores, inclusive o curso de Direito. A OAB reagiu negativamente já em maio de 2002, encaminhando ofício ao Ministro da Educação com suas considerações sobre o parecer. De igual forma, ainda em maio de 2002, a Associação Brasileira de Direito (ABEDi) também encaminhou ofício no mesmo sentido da OAB, ainda que as suas considerações não fossem iguais às da OAB, mas demonstravam a mesma contrariedade. Em junho de 2002, o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito, durante o XXX Encontro Brasileiro de Faculdades de Direito, também apresentou manifestação negativa quanto ao Parecer CNE/CES n.º 146/2002 (RODRIGUES, 2005, p. 114).

Foram muitas as divergências em torno do Parecer n.º 146/2002, que na concepção de muitos profissionais do ensino do direito era um grande regresso em relação à Portaria n. 1.886/94, tanto é que a OAB chegou a impetrar Mandado de Segurança¹⁴⁸ junto ao Superior

acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

¹⁴⁷ Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

¹⁴⁸ Mandado de Segurança n.º 8.592/DF (2002/0107490-7 de 23/06/2003).

Tribunal de Justiça contra a homologação do Parecer CNE/CES n.º 146/2002, sendo que a OAB teve êxito na sua medida judicial. O voto do Relator Ministro Franciulli Netto, acompanhado de forma unânime pelos demais Ministros julgadores, dá o tom da inconformidade da OAB:

A abertura de faculdades de Direito como está sendo realizada no Brasil nos últimos anos, longe de democratizar o ensino, prejudica sua qualidade. Observa-se que, conforme cresce o número de vagas nos cursos de Direito, diminui a qualidade do ensino. A adoção do Parecer n. 146/2002 vem a colaborar para a expansão de novos cursos jurídicos deficientes no país. Diante desse quadro, jamais se poderia pensar em implementar sistema de redução da carga horária do curso de Direito e conferir ampla autonomia às instituições de ensino na fixação do currículo dos cursos jurídicos, mas sim em reforçar o controle sobre as instituições de ensino, sobretudo as privadas, - cujo interesse econômico no aumento do número de vagas supera, em muito, o interesse meramente educativo -, e, até mesmo, ampliar o número de anos para a conclusão do curso.

Após negociações e embates, em 29 de setembro de 2004, foi emitida a Resolução CNE/CES n.º 9¹⁴⁹, a qual foi publicada no Diário Oficial da União em 1º de outubro de 2004. Esse é o marco regulatório atual do ensino jurídico, o qual veio a atualizar a antiga Portaria de 1994. Pode-se afirmar que o novo marco regulatório aprimorou o marco anterior, pois consolidou conquistas e trouxe uma organização coerente para os cursos de Direito. Logo, comparando a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 com a Portaria n.º 1.886/94, constata-se uma evolução, porém, deve-se referir que não ocorreram profundas mudanças como em 1994, quando o quadro foi substancialmente alterado. A proposta de 2004 apenas seguiu a linha iniciada em 1994.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 9, ainda que possam sofrer críticas pontuais, trazem um marco regulatório que dá autonomia aos cursos e estabelece exigências para a obtenção do grau em direito. Já no seu art. 2º a Resolução define a estrutura do projeto pedagógico, o que dá a dimensão dos requisitos do curso de Direito:

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de

¹⁴⁹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

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

A resolução também definiu o perfil do graduado (art. 3º¹⁵⁰), o qual deve ter sólida formação geral, humanista e axiológica, valorizando fenômenos sociais e uma postura reflexiva e de visão crítica. Também estabeleceu (art. 4º¹⁵¹) que a formação profissional deve revelar uma série de habilidades e competências, destacando-se, entre as várias definidas, a “utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica”. No que tange ao currículo, foram definidos, conforme art. 5º,¹⁵² três eixos interligados de formação: I – eixo de formação fundamental; II – eixo de formação profissional; e III – eixo de formação prática, sendo que em cada eixo foram estabelecidos os conteúdos essenciais. Logo, apesar da longa lista de conteúdo (que certamente ocupam considerável espaço dentro da grade curricular), manteve-se a tradição de 1994 de flexibilidade de currículo, pois as instituições de ensino possuem liberdade de determinar a carga horárias e estabelecerem outras disciplinas.

O marco regulatório atual do ensino jurídico está longe de ser o problema do ensino jurídico. A Resolução CNE/CES n.º 9 não está ultrapassada, não possui inadequações e

¹⁵⁰ Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

¹⁵¹ Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

¹⁵² Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

permite que as instituições de ensino promovam práticas e inovações que entendam como necessárias.

É importante pontuar que as regulações hoje existentes sobre o ensino jurídico trouxeram a possibilidade de flexibilização, porém, esta possibilidade não é aproveitada pelas instituições de ensino, pois ainda é comum a existência de currículos rígidos e avessos à inovações (TISSOT; OLIVEIRA, 2011, p. 86).

Ainda em 2003, Nina Bratriz Stocco Ranieri (p. 135), diante de um momento de incertezas jurídicas em razão das diversas regulações então existentes sobre o ensino superior e ensino jurídico, já destacava em relação ao ensino jurídico que a “qualidade não depende de legislação mas da forma como as instituições de ensino encaram o oferecimento da educação”.

É claro que as recentes alterações na legislação sobre o ensino jurídico não são perfeitas e carregam consigo imprecisões. Angélica Carlini (2007, p 330), por exemplo, afirma que as últimas alterações não trouxeram contribuições do ponto de vista didático:

As recentes Portaria n. 1886, de 1994 e a Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, documentos que regulamentam os cursos de direito no Brasil, não trouxeram nenhuma contribuição significativa para a questão didática dos cursos. Não sinalizaram no sentido de que é importante a formação de professores de direito, a capacitação de professores em serviço, para que possam compreender com maior amplitude as características e possibilidades de atuação docente.

Ainda assim, absolutamente nada impede que os cursos jurídicos criem disciplinas e tenham ampla liberdade sobre o projeto pedagógicos, projetos de pesquisa e extensão, questões didáticas, criação e desenvolvimentos de núcleos de práticas jurídicas bem como sobre o currículo, ainda que tenham que observar conteúdos mínimos. Os cursos têm a possibilidade de escolher suas metas, objetivos, propostas pedagógicas e linhas de atuação. Logo, possuem o arcabouço legal necessário para que promovem um ensino diferenciado.

Não se pode esquecer que as diretrizes curriculares são conquistas decorrentes de um formidável movimento de crítica teórica e política que resultou num marco regulatório que trouxe à realidade pedagógica dos cursos uma possibilidade de desenho criativo (SOUSA JUNIOR, 2006, p. 29).

Ora, os cursos jurídicos devem ter uma matriz idêntica, afinal, referem-se à mesma área do saber e precisam dar uma formação mínima comum aos graduandos. Entretanto, estando estabelecidas nas diretrizes curriculares a necessidade de um projeto pedagógico e

seus elementos estruturais (art. 2º da Resolução CNE/CES n.º 9); a fixação do perfil do graduando que deve ser buscada (art. 3º); a formação profissional exigida com as respectivas habilidades (art. 4º); os conteúdos mínimos (art. 5º); o sistema de créditos seriado (art. 6º); o estágio (art. 7º); as atividades complementares (art. 8º); a necessidade de avaliação (art. 9º), o trabalho final de curso (art. 10); e a carga horária (art. 11), os cursos já possuem os elementos que os aproximam, ou seja, o que garante uma certa unidade entre todas as faculdades de direito no país. Não obstante, ao mesmo tempo, os cursos têm possibilidades imensas de se distinguirem, pois possuem liberdade para, atendendo as diretrizes curriculares, diferenciarem-se ao estabelecerem projetos próprios, o que começa com o projeto pedagógico, perpassa pelo currículo, pela avaliação, por metodologias de ensino e aprendizagem, bem como pesquisa e extensão.

Não há razão para que um curso no extremo sul do Brasil, na região da campanha, seja idêntico a um curso no norte do país, em plena floresta Amazônica, ou mesmo a um curso localizado dentro de uma metrópole como São Paulo. Ainda que estes tenham que partir de elementos comuns, não há obstáculos, pelo menos do ponto de vista legal (das diretrizes curriculares), para que estes cursos tenham características próprias. Um pode ter, apenas a título exemplificativo, uma linha mais voltada para a agricultura (como o caso do curso do sul), outro uma linha ambiental (como o caso do norte na Amazônia) e o outro uma linha específica em conflitos urbanos ou mesmo em Direito Internacional (como o caso de São Paulo). Ainda assim, todos serão cursos de direito, formarão bacharéis a partir do mesmo marco regulatório, mas com uma perspectiva de impacto social de acordo com a sua região e sociedade que lhe cerca.

Apesar disso, desde 2013 há um debate mais efetivo em torno da necessidade de novas diretrizes curriculares. Isso porque foi no referido ano que o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no mês de março, anunciou o fim de autorizações para o funcionamento de novos cursos no Brasil, situação que perduraria até que se efetivasse uma nova política para a regulamentação do ensino jurídico brasileiro¹⁵³. Concomitantemente ao anúncio, o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil assinaram um Termo de Cooperação Técnica, com o objetivo de constituir um Grupo de Trabalho para discutir e propor medidas para o aperfeiçoamento do marco regulatório do ensino jurídico no Brasil.

¹⁵³ Notícia publicada em 22 de março de 2013 pelo Correio Braziliense com o seguinte título: “MEC suspenderá abertura de novos cursos de direito no Brasil”. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2013/03/22/ensino_ensinosuperior_interna,356292/mec-suspendera-abertura-de-novos-cursos-de-direito-no-brasil.shtml. Acesso em: 04 jun. 2018.

Em decorrência disso, foi constituída a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, por meio da Resolução nº 05, de 15 de julho de 2013, do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-PARES), com a finalidade expressa de propor sugestões para a formulação de uma nova Política Regulatória, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Curso de Direito.

A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico entregou, em abril de 2014, o relatório final¹⁵⁴ com as principais propostas apresentadas por diversas entidades. O referido relatório traz dados sobre o ensino jurídico (p. 5-9) e aponta a existência de uma crise (p. 20-26) a fim e justificar reformas, as quais foram de fato apresentadas, e propondo mudanças nas diretrizes. Porém, no que tange à mencionada crise do ensino jurídico, antes de apresentar as propostas de alterações, consta a seguinte advertência no relatório sobre o consenso em torno da crise, a qual é muito pertinente (2014, p. 23):

Esse consenso sobre uma crise do ensino jurídico precisa sair da retórica e deve ser examinado sob a óptica de estudos empíricos, a fim de que se identifiquem as causas e os efeitos, até para que se não denominem efeitos de causas e causas de efeitos. Há a necessidade imperativa e urgente de que se façam investigações de caráter continuado, de caráter oficial ou sob a direção de órgãos estatais, disponíveis em meio eletrônico, capazes de fornecer elementos objetivos para as autoridades educacionais brasileiras, os dirigentes de instituições de ensino superior, os docentes e os discentes. A repetição de um discurso sobre a crise do ensino do Direito, com os mesmos argumentos utilizados na década de 1950 para uma realidade dos anos 2010 é algo que, no mínimo, deveria despertar curiosidade, quando não um sério questionamento social.

Em relação à proposta apresentada pela OAB, consta, entre algumas mudanças, a sugestão da inclusão das seguintes disciplinas: Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental. Nitidamente, essa proposta, se aprovada, engessa ainda mais o currículo, pois acrescenta conteúdos mínimos (ainda que muito relevantes) sem excluir outros, o que diminui a margem para os cursos ofertarem disciplinas que entendam como relevantes além das mínimas obrigatórias.

Desde então, tem ocorrido discussões sobre os parâmetros das novas diretrizes. Porém, não existe, até o presente momento, sequer consenso sobre a real necessidade de reforma do

ensino jurídico (como existia nas décadas de 1980 e 1990). Para ratificar essa informação, cita-se o relatório¹⁵⁵ da ABEDi de 2017, o qual é fruto da consulta aos associados, que traz opiniões diversas sobre as mudanças. Entretanto, o interessante é destacar a posição da diretoria ao final do referido relatório (VERONESE; RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 51):

A Diretoria Nacional da ABEDi considera ter sido positiva a realização de uma consulta aos associados em prol de alimentar um debate sobre a reformulação, ou não, da Resolução nº 9/2004. Deve ser lembrado que a posição da entidade, externada por seus dois diretores atuantes na CCT da SERES/MEC, Alexandre Veronese e Otavio Luiz Rodrigues Junior, sempre defendeu a manutenção da atual Resolução. A CCT, porém, havia sido criada por determinação do Ministério da Educação, em atenção à demanda da Ordem dos Advogados do Brasil, com o claro e firme objetivo de reformular a norma vigente. Assim, foi produzida uma minuta, que foi remetida ao Conselho Nacional de Educação e fornece a base para o atual debate, em 2017.

Portanto, dentro da própria ABEDi há divergências quanto a real necessidade de mudança das diretrizes dos cursos do Direito. Enquanto a diretoria, através de dois respeitados professores da área do Direito, era contrária à reforma, outros associados defenderam mudanças no texto legal. Ao final do relatório, em que pese a ABEDi ter trazido todas as propostas dos seus sócios, ainda consta a seguinte fundamentação e conclusão que sinaliza a posição da diretoria da instituição:

Reformas educacionais, especialmente no Direito, são raríssimas em países considerados centrais ou mesmo nos periféricos, tomando-se por base o critério dos modelos de formação jurídica internacional. Estados Unidos e Alemanha, para se ficar com os dois expoentes dos modelos de *common law* e de *civil law*, respectivamente, permanecem vinculados a estruturas curriculares inalteradas há mais de 100 anos. Não se pode dizer que essas nações sejam referências negativas de qualidade da educação jurídica. O Japão reformou sua estrutura curricular em 2004, aproximando seu modelo daquele existente nos Estados Unidos (*case method* e sistema de *law schools*, a saber, cursos de Direito com perfil de pós-graduação), e disso resultou em uma das maiores crises contemporâneas na experiência jurídica comparada, com o fechamento de cursos, diminuição de alunos e queda na qualidade dos egressos.

Mais do que uma iniciativa panfletária ou movida por boas intenções, uma reforma das diretrizes curriculares nacionais, especialmente um país continental como o Brasil, deveria ser precedida de estudos empíricos, o que não foi levado a efeito até hoje. [...]

¹⁵⁴ Disponível em <http://abedi.org/relatorio-final-da-camara-consultiva-tematica-cct-criada-pela-secretaria-de-regulacao-da-educacao-superior-do-mec-2014/>. Acesso em: 04 jun. 2018.

¹⁵⁵ Disponível em <http://abedi.org/publicacao-relatorio-da-consulta-aos-associados-sobre-a-alteracao-da-resolucao-no-92004/>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Lamentavelmente, esse quadro segue inalterado. Por essa razão, a ABEDi entende que alterar a Resolução no 9/2004, sem tais cautelas, só poderá gerar consequências pouco previsíveis e talvez mais prejudiciais do que benéficas.

Concorda-se com a opinião que não são justificáveis novas diretrizes para o ensino jurídico. Primeiro, porque o marco regulatório atual não é negativo, pelo contrário, é fruto de um intenso debate e uma conquista da comunidade jurídica. É claro que atualizações e adaptações pontuais poderiam ser feitas. Outro argumento, é que geralmente as mudanças estão relacionadas com currículos, ou seja, não temos propostas de profundas alterações. Ocorre que, comumente, as alterações propostas, podem ser feitas pelos próprios curso. Logo, do ponto de vista legal, já estão implementadas as normativas necessárias para que o curso de Direito consigam promover uma educação jurídica de qualidade.

Há uma tradição no Brasil de reformas que vêm de cima para baixo, ou seja, reformas feitas pelo Estado para a sociedade e não realizadas pelos próprios sujeitos inseridos na sociedade. As mudanças que precisamos passam pelos agentes envolvidos com o ensino jurídico e não com reformas legislativas. A mudança deve ser horizontal.

Ademais, como refere Antônio Alberto Machado (2009, p. 62), meras reformas curriculares não são capazes de mudar o ensino jurídico:

“Todavia, a mera reforma curricular das faculdades de direito, com propostas de grades que contemplem ao mesmo tempo as disciplinas profissionalizantes e as fundamentais, por si só não basta para garantir padrões minimamente aceitáveis de ensino jurídico em nível realmente superior, com formação crítica, humanística e politizada do bacharel, a ponto de habilitá-lo a reconhecer os novos problemas jurídicos, sociais e políticos que as sociedades contemporâneas vêm enfrentando neste início de terceiro milênio.

É fundamental que os cursos exerçam de forma enfática a sua autonomia, sendo que uma das grandes conquistas da Resolução n.º 9/2004 do CNE/CES foi exatamente a exigência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que, de acordo com Ademar Pereira (2009, p. 11) “deu ênfase a duas molas mestras do mundo contemporâneo: planejamento e gestão, adequadas as diretrizes aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, com propostas participativas na comunidade como expressão da responsabilidade social”.

Nesse ponto, vale destacar novamente José Eduardo Faria, que ainda em 1987 (p. 83), antes mesmo da nova Constituição e das novas diretrizes do ensino jurídico, já advertia que os cursos jurídicos não deveriam seguir um modelo único:

[...] não existe um modelo ideal de ensino jurídico – na verdade, as faculdades de direito devem responder às coordenadas sociais, econômicas, políticas e culturais inerentes às suas respectivas áreas de atuação. Mas essas respostas, por mais que se desenvolvam dentro da ambiguidade ideológica comum às sociedades altamente estratificadas e estruturalmente diferenciadas, como a brasileira, não podem desconsiderar nem o rigor metodológico intrínseco às atividades científicas nem a heterogeneidade dos saberes jurídicos, cujos paradigmas doutrinários encontram-se em crise.

Portanto, reconhece-se as importantes e fundamentais alterações nas diretrizes dos cursos jurídicos que ocorreram a partir da década de 1990 com a Portaria n.º 1.886/94 e, depois, a Resolução CNE/CES n.º 9/2004. De igual forma, reconhece-se o protagonismo da OAB nesse processo e da comunidade jurídica envolvida. Entretanto, acredita-se que a alteração no marco regulatório pouco mudará a situação dos cursos jurídicos, ainda que seja uma tendência que as atuais diretrizes sejam alteradas novamente¹⁵⁶. Hoje existe um marco ao menos razoável, estando presentes as condições mínimas necessárias para um salto de qualidade. Porém, esse salto ainda não veio apesar de iniciativas pontuais bem-sucedidas.

Logo, acredita-se que a mudança consiste muito mais na visão, concepção e vivência do ensino jurídico do que em reformas jurídicas. É justamente isso que se propõe no presente trabalho: uma mudança de paradigma.

Quanto aos atuais e insustentáveis paradigmas do ensino jurídico, provavelmente, o mais importante e que precisa ser modificado é a falta de cultura de promoção e defesa dos

¹⁵⁶ Afirma-se que há uma tendência porque continuam as deliberações para a alteração das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Até a entrega dessa tese, a última informação obtida era a realização de audiência pública marcada para 02 de julho de 2018 em Brasília com o objetivo de apresentar e discutir o documento das referidas Diretrizes, sendo que a Câmara de Educação Superior disponibilizou um texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, documento em que constam considerações e justificativas sob a necessidade de mudanças. Como se trata de uma proposta, a qual pode ser alterada até pelas deliberações da própria audiência pública, opta-se por não a comentar em detalhes. Entretanto, reconhece-se que ela traz algumas boas propostas, mas que são muito mais de atualizações do que de mudanças estruturais (não se realizará uma reforma no ensino jurídico, mas sim adaptações/atualizações). Portanto, as novas diretrizes propostas promoverão, caso aprovadas, poucas alterações substanciais. Nesse sentido, cita-se artigo recente de Horácio Wanderlei Rodrigues (2017, p. 53) em que o autor realizou uma análise crítica da terceira versão de minuta para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (a qual foi apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI encontro nacional do CONPEDI, destacando-se que a proposta de 2018 não é idêntica à comentada pelo autor, porém, são muito parecidas, inclusive a atual sendo uma evolução das anteriores, possuindo, portanto, sentido análogo), apresentando a seguinte conclusão “é possível afirmar que essa terceira versão da proposta de Novas Diretrizes Curriculares apresentada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação avança bastante em relação às anteriores e pode auxiliar, pontualmente, na superação de alguns problemas existentes. No entanto, as mudanças introduzidas não contêm qualquer solução estrutural para a Educação Jurídica nacional. De qualquer forma, não é esse seu propósito. O novo texto está dentro de um contexto de mera atualização das DCNs de todos os cursos de graduação do país.” A citação traz o sentido da recente proposta de alteração das diretrizes: atualização. Entretanto, o temor é que sejam estabelecidos ainda mais conteúdos obrigatórios, o que diminuirá as opções dos cursos em ofertas novos ou diferentes conteúdos.

direitos humanos no ensino jurídico, o que sequer tem sido a pauta principal das propostas de alterações das diretrizes.

8.6 A (NÃO) CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO

Uma das premissas da presente pesquisa é que os direitos humanos possuem pouco espaço dentro do ensino jurídico, sendo que essa lógica precisa ser alterada. Porém, mais do que ter essa convicção, torna-se necessário demonstra que o ensino jurídico ainda não está comprometido com a pauta dos direitos humanos. Assim, buscou-se pesquisar os cursos jurídicos a fim de verificar como os mesmos tratam a temática dos direitos humanos.

Num cenário com mais de 1000 cursos jurídicos, uma pesquisa de todos os currículos de todas as faculdades de Direito do Brasil seria tarefa infrutífera. Diante dessa realidade, optou-se por analisar o currículo de todos os cursos (Faculdades de Direito) que possuem programas de pós-graduação em Direito. Para tanto, a plataforma de consulta foi a Sucupira¹⁵⁷, a qual traz todos os dados “Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos”.

Segundo a plataforma Sucupira, atualmente, existem 4388 programas de pós-graduação¹⁵⁸ no Brasil, sendo destes 106 programas de Direito. Entre os programas de Direito, 63 são de mestrados acadêmicos, 36 possuem mestrados e doutorados e já existem 7 mestrados profissionais na área do Direito, fenômeno este ainda recente e incomum.

Porém, as instituições que de fato ofertam cursos de pós-graduação são apenas 99¹⁵⁹, sendo que, para a presente pesquisa, serão considerados 98 cursos, pois um dos cursos de pós-graduação não possui graduação¹⁶⁰.

Destaca-se que essa opção de recorte se deu pelo fato de que os cursos que possuem pós-graduação *stricto sensu* costumam investir mais em pesquisa, em eventos, intercâmbios e publicações, ainda que isso não seja uma regra. Logo, partiu-se do princípio que estes seriam os cursos mais prestigiados, já que possuiriam um número maior de estudantes vinculados à pesquisa e extensão.

¹⁵⁷ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/QuantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=q3IfCUH31bNfvI7t-pSaVj1X.sucupira-215?areaAvaliacao=26>. Acesso em: 06 fev. 2017.

¹⁵⁸ Destacando-se que um curso pode ter mais de um programa de pós-graduação.

¹⁵⁹ As Faculdades de Direito da FGV/SP, PUC/RS, UNIFOR, UNIVALI, UNISINOS UFGO e UFSC possuem cada dois programas diversos de pós-graduação.

¹⁶⁰ O Instituto Brasileiro de Direito Tributário – IBDT – possui apenas Mestrado em Direito.

Sobre a distribuição dos cursos de pós-graduação em Direito, quando comparados com a população, chama a atenção para o excesso de cursos na região sul, principalmente no Rio Grande do Sul (que consta com 15 cursos) e a falta de cursos nas regiões Norte e Nordeste. Separando os cursos¹⁶¹ por regiões, chega-se a seguinte distribuição:

Tabela 9 – Disciplina de Direitos Humanos em cursos de graduação em Direito

REGIÃO	CURSOS COM PÓS-GRADUAÇÃO	CURSOS (%)	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO¹⁶² (%)
Sudeste	41	41,8	85.745.520	41,9
Sul	29	29,6	29.230.180	14,3
Nordeste	16	16,3	56.560.081	27,7
Centro-Oeste	8	8,2	15.442.232	7,5
Norte	4	4,0	17.472.636	8,5
Total	98		204.450.649	

Fonte: *sites* institucionais de todos os cursos consultados

Quanto à qualidade dos referidos cursos, considerando a nota atribuída pela CAPES, a qual varia entre 3 e 7, destacando-se que a nota 3 é a mínima para o funcionamento do curso¹⁶³, a grande maioria dos cursos possui a nota 3, enquanto nenhum curso obteve a nota 7 na última avaliação.

Considerando apenas os mestrados acadêmicos, num total de 98 cursos que foram avaliados, 54 cursos (55,1%) obtiveram nota 3; 26 cursos (26,5%) nota 4; 10 cursos (10,2%) nota 5; e apenas 8 cursos (8,2%) nota 6. No que tange ao doutorado, partindo do total de 34 cursos avaliados, 16 cursos (47%) ficaram com a nota 4; 10 cursos (29,4%) com nota 5; e 8 cursos (23,5) com a nota 6.

¹⁶¹ Os 98 cursos são distribuídos da seguinte forma pelos Estados: SP-19; RS-15; RJ-10; MG-10; PR-9; DF-5; SC-5; CE-4; PE-3; PA-3; PB-2; ES-2; BA-2; SE-2; AM-1; MS-1; AL-1; GO-1; MT-1; MA-1; e RN-1.

¹⁶² Conforme os dados do IBGE publicados no Diário Oficial da União de 28 de agosto de 2015. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=28/08/2015>. Acesso em: 20 fev. 2017.

¹⁶³ Nota 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; nota 4 é considerado um bom desempenho; e nota 5 é a nota máxima para programas que possuem apenas o mestrado. As notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

Portanto, a maioria dos cursos de pós-graduação em Direito opera com a nota mínima, enquanto apenas um pequeno e seletivo grupo de oito cursos consegue atuar com padrão de excelência¹⁶⁴.

Muitos dos cursos de pós-graduação em Direito analisados fazem referência específica aos direitos humanos e possuem linhas e grupos de pesquisa com esta temática. Entretanto, considerando que a pós-graduação ainda é acessível a uma pequena parcela da população, optou-se por analisar a inserção da disciplina de direitos humanos nos cursos de graduação.

A análise destes cursos revelou que 68 cursos (69,4%) possuem a disciplina de direitos humanos dentro da sua matriz curricular, enquanto 30 (30,6%) não apresentam qualquer disciplina que cite a temática dos direitos humanos. Entretanto, dos 68 cursos que possuem a disciplina de direitos humanos, apenas 49 cursos possuem essa disciplina como obrigatória, sendo que 19 cursos a apresentam como eletiva/opcional¹⁶⁵.

Portanto, dos cursos analisados, conclui-se que apenas a metade tem a disciplina de direitos humanos como obrigatória no currículo, enquanto a outra metade ou não possui a disciplina ou a tem como eletiva.

Sobre a disciplina de direitos humanos em si, ela é apresentada com diversas nomenclaturas pelos cursos, porém, considerou-se disciplina de direitos humanos como todas aquelas que faziam menção expressa aos direitos humanos, ainda que aliada com outras temáticas.

Quanto à carga horária dessa disciplina, deve-se destacar que quase todos os cursos jurídicos costumam ofertar as suas disciplinas com dois ou quatro créditos. Em alguns poucos casos, também são ofertadas disciplinas com três créditos. O número de horas total de cada disciplina, ainda que seja informado o mesmo número de créditos, varia bastante, pois muitos cursos consideram cada crédito com uma quantidade de horas aula diferente. Não há aqui uma padronização.

Além disso, não são todos os cursos que informam na sua grade curricular, ou mesmo no plano pedagógico, o número de créditos de cada disciplina, o que inviabilizou os dados exatos dos 68 cursos que possuem essa disciplina (dois cursos não prestaram essa informação), seja ela obrigatória ou eletiva. Dos 66 cursos que trazem essa informação, 40 cursos possuem a disciplina com 2 créditos (o que equivale a 60,6%), quatro cursos com 3 créditos (6%) e 22 com 4 créditos (33,3%).

¹⁶⁴ Os oito cursos que possuem a nota 6 do MEC para o mestrado e doutorado são os seguintes: PUC/MG, PUC/RS, UNB, USP, UNISINOS, UFMG, UFSC e UFPR.

Logo, apenas um terço dos cursos que possuem a disciplina a ofertam com quatro créditos, lembrando que as disciplinas consideradas como clássicas, ou essenciais do curso, costumam ter sempre quatro créditos, como, por exemplo, Direito Constitucional, Direito Civil e Direito Penal.

Na média, o curso de Direito costuma ter 10 semestres, cada um com cerca de 20 créditos. Além disso, os cursos jurídicos, além das disciplinas que compõe a grade curricular, também exigem atividades complementares. Isso dá a dimensão do espaço que a disciplina de direitos humanos ocupa dentro dos currículos dos cursos jurídicos, pois ela, na maioria dos cursos, ocupa apenas dois créditos (o que equivale a 1% dos créditos que o aluno precisa cursar) e apenas para um terço dos cursos essa disciplina é de quatro créditos, ou seja, apenas 2% do tempo que o aluno precisará estudar na instituição.

Como exceção positiva ao quadro acima apresentado, deve ser destacado que dos 68 cursos que possuem disciplinas de direitos humanos, 12 (17,6%) apresentam mais de uma disciplina. Destes 12 cursos, 10¹⁶⁶ cursos apresentam duas disciplinas de direitos humanos, um curso¹⁶⁷ apresenta três disciplinas e um curso, o da Universidade Federal do Paraná, que merece destaque como a grande exceção, apresenta 8 disciplinas tópicas relacionadas aos direitos humanos¹⁶⁸.

Porém, cabe ressaltar que mesmo essas exceções positivas não alteram muito o quadro, pois dos dez cursos que apresentam duas disciplinas, sete as possuem com apenas dois créditos cada. A UFJF possui duas disciplinas de três créditos, mas ambas eletivas, ao passo que a UNB também traz duas disciplinas eletivas, mas com quatro créditos cada. É a UFMA que apresenta a maior carga horária de disciplinas de direitos humanos como obrigatórias (seis créditos, sendo uma disciplina de dois e outra de quatro). E a UFPR, ainda que possa ser destacado como o curso que mais apresenta disciplinas relacionadas às temáticas de direitos humanos, não enquadra nenhuma delas como disciplinas fundamentais.

¹⁶⁵ A disciplina eletiva ou opcional é aquela que o aluno faz apenas segundo a sua opção (escolha do aluno).

¹⁶⁶ São os seguintes cursos: UNICHRISTUS, UNIFIEO, UFMS, PUC/SP e UFC (cada curso com duas disciplinas de dois créditos obrigatórias); UFG e UFOP (com duas disciplinas de dois créditos eletivas); UFJF (duas disciplinas de três créditos eletivas); UNB (duas disciplinas de quatro créditos eletivas); e UFMA (uma disciplina de dois créditos e outra de quatro, ambas obrigatórias).

¹⁶⁷ USP Ribeirão Preto (três disciplinas de dois créditos cada, todas obrigatórias).

¹⁶⁸ O currículo da UFPR, curso de Direito, é dividido em disciplinas fundamentais, profissionais e tópicas, trazendo as seguintes disciplinas tópicas relacionadas à temática dos Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos dos Direitos Humanos e da Democracia (2 créditos); Tutela dos Direitos Humanos (2 créditos); Tópicos de Direitos Humanos e Fundamentais (2 créditos); Tópicos Especiais de Filosofia do Direito I: Filosofia dos Direitos Humanos (2 créditos); Direitos Humanos e Relações Familiares (2 créditos); Direitos Humanos e Relações Proprietárias (2 créditos); Direitos Humanos e Relações Contratuais (2 créditos); e Direitos Humanos e Relações Pessoais (2 créditos).

Portanto, dentro do currículo dos cursos jurídicos de direito, pode-se afirmar que a disciplina de direitos humanos possui, ainda, pouco espaço.

Sobre o semestre que a disciplina de direitos humanos costuma ser apresentada, não foi identificado um padrão, pois as disciplinas aparecem em todos os 10 semestres numa densidade muito próxima, ou seja, estão distribuídas com uma certa uniformidade¹⁶⁹.

Por último, no que tange à pesquisa quantitativa sobre a disciplina de direitos humanos, constatou-se que as informações sobre a disciplina em si, como ementa, objetivos e bibliografia básica, não costumam ser apresentadas pelas instituições em seus *sites*. Dos 68 cursos que apresentaram esta disciplina, apenas 25 (36,7%) deram informações sobre a mesma, sendo que todos os demais 43 cursos (63,3%) apenas informaram a existência da disciplina. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos cursos não possui a desejada política de prestar informações de rápido acesso, precisas e claras sobre as disciplinas constantes nos seus currículos.

Esses dados não são animadores e sinalizam uma provável falta de fomento da cultura, defesa e promoção dos direitos humanos, como a seguir se abordará com maior profundidade.

Apenas para que se possa fazer um comparativo e ter uma melhor dimensão deste desprestígio da disciplina de direitos humanos, também se realizou pesquisa similar para ver a inserção da disciplina de “Direito do Consumidor”. Esse é um ramo ainda recente no Direito quando comparado com os demais ramos, alguns com milhares de anos. A principal legislação desta área é o Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990), marco no Direito Brasileiro que, conforme refere Adalberto Pasqualotto (1991, p. 50), tem o escopo de refazer o equilíbrio da relação consumerista, naturalmente desequilibrada, em que, na maioria dos casos, “alguém age por interesse frente a outrem, que atua por necessidade”.

Optou-se por essa disciplina por ela ser uma espécie de resposta à ideia de consumismo (ou de sociedade de consumidores) como referido por Bauman (2008, p. 41):

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além

¹⁶⁹ Dos 68 cursos que possuem disciplinas relacionadas aos direitos humanos, 58 informam o semestre (alguns não informam até pelo fato da disciplina ser eletiva). A disciplina ficou distribuída da seguinte forma nos semestres de cada currículo: 1º semestre (sem.) – 6; 2º sem. – 9; 3º sem. – 8; 4º sem. – 4; 5º sem. – 5; 6º sem. – 2; 7º sem. – 4; 8º sem. – 5; 9º sem. – 5; e 10º sem. – 8.

da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de autoidentificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais.

Pois bem, a referida disciplina de Direito do Consumidor, pesquisando os mesmos 98 cursos, aparece em 83 cursos (84,7%) e está de fora de 15 (15,3%). Ela é obrigatória em 64 curso e eletiva em 19 cursos. No que tange aos créditos dessa disciplina, os percentuais são muito parecidos, ainda que haja um ligeiro aumento das disciplinas com quatro créditos e, na mesma proporção, um ligeiro decréscimo da disciplina com dois créditos¹⁷⁰.

Essa comparação demonstra que mais cursos possuem a disciplina de Direito do Consumidor em relação à disciplina de Direitos Humanos (83 contra 68), sendo que a disciplina de Direito do Consumidor aparece mais vezes como obrigatória (64 contra 49) e possui uma carga (ainda que a diferença seja pequena) maior. Sem dúvidas, a disciplina de Direito do Consumidor possui uma inserção maior dentro dos currículos dos cursos jurídicos quando comparada com a disciplina de Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reporta ao ano de 1948, enquanto que a lógica do direito do consumidor foi inserida mais de cinco décadas depois, apenas em 1990 (no caso brasileiro) e, ainda assim, há uma adaptação dos currículos dos cursos muito maior à disciplina do Direito do Consumidor do que de Direitos Humanos.

Obviamente, não se nega a importância do direito do consumidor, mas não se compreende a razão pela qual a disciplina de direitos humanos não possui espaço maior dentro dos currículos dos cursos jurídicos, realidade que precisa mudar.

8.7 A INOBSERVÂNCIA DA RESOLUÇÃO N.º 1/2012 DO CNE

Os cursos jurídicos são regulados e, portanto, fortemente influenciados pela Resolução CNE/CES n.º 9 de 29 de Setembro de 2004, a qual institui as diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Direito, as quais não definem um currículo, mas apenas três eixos que os cursos devem observar: formação fundamental, formação profissional e formação prática, sendo que os eixos definem os conteúdos que devem ser estudados. Assim, todos os

¹⁷⁰ Dos 77 cursos jurídicos que informam o número de créditos da Disciplina de Direito do Consumidor, temos a seguinte distribuição: 44 cursos possuem a disciplina com 2 créditos (o que equivale a 57,1%), cinco cursos com 3 créditos (6,5%) e 28 com 4 créditos (36,4%).

conteúdos citados costumam constar como disciplinas dentro dos currículos dos cursos jurídicos.

Ocorre que não há, ao longo de todo o texto das Diretrizes, qualquer citação ou referência aos “direitos humanos”. O mais próximo que consta é a referência à formação humanística, que aparece no artigo 3º, o qual define justamente o perfil do graduado em Direito:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Difícilmente o objetivo do artigo 3º será alcançado sem a educação em direitos humanos e para os direitos humanos. Ainda assim, há que se reconhecer que a resolução específica do CNE para os cursos de Direito, se analisada pela sua literalidade, não impõe a obrigação de disciplinas e sequer educação em direitos humanos. Logo, numa análise inicial e individual das Diretrizes dos cursos de Direito, poder-se-ia pensar que cursos que não estivessem voltados para a educação em direitos humanos não estariam em desacordo com o ordenamento legal.

Porém, esse raciocínio não está correto. Isso porque a própria resolução estabelece (e sequer seria necessário) que devem ser observadas as demais diretrizes Curriculares Nacionais. De igual forma, cabe aos cursos de educação superior observarem as diretrizes comuns. Dentre elas, está a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A Resolução n.º 1/2012 é enfática no seu texto e impõe que todas as instituições promovam a educação em direitos humanos:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um

conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Portanto, atualmente, a educação em e para os direitos humanos não é uma opção, mas sim uma obrigação. Não existe a opção de ser contra os direitos humanos na educação, pois a resolução n.º 1/2012 do CNE deve ser observada por todas as Instituições de Educação Superior e por todos os cursos, sendo que no caso do curso de Direito, justamente a ciência que se propõe ao estudo do direito, essa condição fica ainda mais robusta.

Existirá sempre a possibilidade que coordenadores de cursos, professores e todos aqueles ligados à educação de uma forma geral afirmarem que não é necessária a existência de uma disciplina de direitos humanos para que haja a educação em direitos humanos, uma vez que há possibilidade da educação em direitos humanos de forma transversal, o que seria inclusive mais amplo e efetivo. Aliás, a própria Resolução n.º 1/2012 traz essa possibilidade ao definir no seu artigo 7º como deve ocorrer a inserção da educação em direitos humanos:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

De fato, seria espetacular que todos os cursos promovessem de forma efetiva a educação em direitos humanos, que funcionassem como uma espécie de abrigo (guarda-chuva) para todos os demais conteúdos e disciplinas, irradiando-se e contaminando todos os saberes de cada curso.

Entretanto, teme-se que essa alegação de que “os direitos humanos estariam em tudo” significaria a mesma coisa do “que estar em nada”. Isso porque seria muito fácil e simples aos cursos alterarem os seus projetos pedagógicos e inserirem a temática dos direitos humanos de forma transversal no curso e, ao mesmo tempo, nada alterarem no curso.

Não se está aqui atacando, de forma alguma, o ensino transversal dos direitos humanos. Pelo contrário, acredita-se na necessidade de que todos os cursos tenham essa

premissa. Porém, ao mesmo tempo, existem muitas razões para acreditar que a alegação de ensino transversal dos direitos humanos possa ser uma mera “falácia”.

Como não temos no Brasil uma cultura em Direitos Humanos solidificada, acreditar no ensino transversal sem medidas efetivas de concretização é uma aposta arriscada. Assim, defende-se de forma enfática de que, além da educação transversal, os cursos também deverão tratar dos direitos humanos de forma disciplinar, ou seja, através da inserção de disciplinas de direitos humanos em seus currículos.

A existência de disciplinas fará com que discentes e docentes tenham que estudar e pesquisar sobre a temática. Debates e reflexões surgirão, aumentando-se a chance de eventos, pesquisa, projetos de extensão, participação em competições nacionais e internacionais sobre direitos humanos e mesmo de atividades de fomento aos direitos humanos.

Ter na instituição professores da disciplina de direitos humanos ensejará o reforço dessa cultura de defesa e promoção de direitos humanos. Ao mesmo tempo, ter alunos graduados nos mais diversos cursos que, em comum, tiveram a disciplina de direitos humanos (além de disciplinas de direitos humanos correlacionadas com outros saberes/disciplinas), permitirá uma formação comum e, novamente, a consolidação dos direitos humanos.

Portanto, atribuir nos currículos um espaço aos direitos humanos, sem dúvida é uma forma de contribuir para a educação em direitos humanos, o que tende a trazer resultados positivos para a cidadania, justiça social e democracia.

A educação em direitos humanos é essencial, sendo que é uma obrigação conforme a resolução n.º 1/2012 do CNE. Portanto, não é opção educar em e para os direitos humanos. É verdade que as instituições de ensino superior, em especial os cursos jurídicos, poderiam sustentar que promovem a educação em direitos humanos de forma transversal, porém, não existem indicativos de que essa proposta seja efetiva, muitas vezes se constituindo mais como um discurso do que através de práticas pedagógicas.

9 REPENSANDO O ENSINO JURÍDICO: NOVOS PARADIGMAS

Constatando-se que o ensino jurídico não é adequado as demandas da sociedade, não formando juristas aptos a enfrentarem os problemas complexos que o Direito traz, importa trazer propostas, ou seja, mais do que fazer a crítica, apontar alternativas. Esse é o desafio que se passa a expor.

9.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NA EUROPA

O cenário europeu é bem distinto do cenário brasileiro. Primeiro, porque há um número de faculdades de direito em toda a Europa muito inferior ao Brasil, sendo que na Europa a maioria das faculdades é oriunda de universidades públicas. Marta Poblet e Michele Sapignoli (2013, p. 29), no artigo intitulado *The Map of Legal Education in Europe*¹⁷¹, realizam um estudo sobre as faculdades de direito na Europa apresentando um mapa sobre a distribuição das faculdades, sendo que este mapa¹⁷², atualizado apenas até setembro de 2012, apontava 440 faculdades de direito em universidades públicas e 103 em universidades privadas, o que totaliza 543 faculdades de direito na Europa que foram identificadas neste estudo (que ainda apontou a existência de 16 universidades na modalidade online).

Na tabela apresentada no artigo de Marta Poblet e Michele Sapignoli (2013, p. 30), aparece a relação de universidades com faculdades de direito por país, estando o Reino Unido com 89 faculdades, Itália com 70, Espanha com 69, França com 56, Romênia com 43, Alemanha com 41, Portugal com 26, Polônia com 21, Bélgica com 13, Letônia com 12, Holanda com 11 e todos os demais países com menos de 10 faculdades de direito.

Na Europa, na maioria dos países as faculdades de direito costumam ter algum tipo de relação com os tribunais (cooperação) e, em alguns casos, até mesmo com escritórios de advocacia, sendo que este tipo de trabalho conjunto traz benefícios para todos os envolvidos (KIIKERI; LANGBROEK; SLUIJS, 2013, p. 33).

Quanto ao currículo, segundo pesquisa de Luigi Lepore (2013, p. 49), 62% dos países europeus que foram estudados possuem disciplinas “não legais”¹⁷³ como obrigatórias, sendo

¹⁷¹ Este capítulo está na obra denominada *Legal Education and Judicial Training in Europe: the menu for justice project report*, que é um livro com uma coletânea de artigos sobre a educação jurídica na Europa.

¹⁷² Disponível em <https://legaleducationineurope.crowdmap.com/reports>. Acesso em: 18 abr. 2017.

¹⁷³ As disciplinas “não legais” consideradas na pesquisa são as seguintes, categorizadas em dois grupos: 1) Tradicionais – Economia, Ciência Política, História, Língua Estrangeira, Filosofia e Ética, Medicina, Métodos de

que 81% permitem que os alunos realizem estas disciplinas como opcionais. Já a experiência prática (atividades práticas) não é exigida na maioria dos cursos, enquanto a monografia final é obrigatória na maioria dos países. Portanto, não se pode afirmar que os cursos na Europa seguem um padrão, pois há variações quanto as exigências curriculares.

Ainda que o nosso ensino jurídico tem uma matriz europeia, em razão da nítida vinculação com Portugal, percebe-se que a realidade do ensino jurídico europeu é diferente da realidade brasileira. Primeiramente, porque o número de vagas é menor considerando a oferta e a população. Segundo, porque a maioria das vagas é em instituições públicas, enquanto no Brasil é em privadas. Na Europa, há um foco muito grande no ensino e pesquisa, porém não há uma cultura de atividades práticas e de extensão, o que já ocorre no Brasil.

O cenário europeu responde às necessidades e cultura da Europa, como não poderia deixar de ser. Na mesma linha, o ensino jurídico brasileiro precisa estar respaldado no contexto brasileiro e na cultura existente tanto no Brasil como na América Latina.

É claro que não podemos negar nossa matriz jurídica e romper com a nossa tradição herdada da Europa, ainda mais considerando as necessidades de internacionalização da educação superior e as discussões globais sobre o direito e justiça, pois afinal, como refere Amartya Sen (2001, p. 438), numa sociedade complexa e globalizada, a discussão das exigências de justiça não pode ficar fechada a uma determinada localidade, como um país ou mesmo uma região menor, pois, se isso ocorrer, há o risco possível de ignorar ou subestimar muitos contra-argumentos desafiadores que podem não ter aparecido no debate local, mas que seriam dignos de considerações numa perspectiva racional e imparcial, o que também se aplica ao ensino jurídico.

Entretanto, praticar um ensino jurídico com uma identidade própria e voltado para os problemas peculiares do Brasil é vital para a ideia de justiça. Impõe-se que o Brasil possua um ensino jurídico descolonizado e emancipado das escolas clássicas, mas sem ignorar nosso passado e deixar de lado importantes e imprescindíveis conhecimentos jurídicos acumulados na já tradição milenar do Direito.

A experiência europeia é importante e deve interagir com o Brasil no que tange ao ensino jurídico (intercâmbios, cooperações, assistência mútua, entre várias outras possibilidades), porém, sem que o ensino jurídico brasileiro busque simplesmente copiar o que se pratica na Europa (como ocorreu na fase inicial da instalação dos cursos jurídicos

brasileiros), pois são realidades muito distantes e diferentes. É necessário uma concepção e cultura própria para o ensino jurídico brasileiro. Para que isso ocorra, precisa-se, antes, ter claro os tipos de ensino jurídico existentes, bem como, o tipo (características) de curso que se almeja ter.

9.2 OS TIPOS DE ENSINOS JURÍDICOS

Parte-se do pressuposto que o estudante, ao entrar na universidade, como adverte Ruan-Ramón Capella (2011, p. 13), deve ter como princípio básico “saber se opor, intelectual e moralmente, à desigualdade social”. Essa é uma ideia que permeia o presente trabalho. Entretanto, analisando o ensino jurídico, percebe-se que esse não é um dos pilares básicos de todos os cursos, impondo-se, assim, analisar os tipos existentes de escolas de Direito, ou os tipos de ensinos jurídicos.

Jorge Witker (2016, p. 486) refere que existem três modelos de docência aplicados ao direito: o tradicional, o tecnocrático e o crítico. O modelo tradicional possuiria a origem no modelo medieval e é baseado numa técnica de ensino autoritária em que toda a comunicação informativa é centrada no docente, restando ao estudante um papel passivo e receptivo. Já o modelo tecnocrático, teria surgido nos Estados Unidos e entenderia a atividade docente como neutra, cabendo ao professor dar estímulos numa lógica de estímulos prêmio-castigo, descontextualizando-se os conteúdos históricos e sociais. Por último, existiria o modelo crítico, o qual seria uma reação à docência tradicional e ao modelo tecnocrático. O modelo crítico concebe a educação como a disciplina que aborda o processo de ensino e aprendizagem. Jorge Witker se refere da seguinte forma sobre a docência crítica (2016, p. 488):

Como reacción a la docencia tradicional y al modelo tecnocrático surge la docencia crítica, que concibe a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su “deber ser” para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera “una buena enseñanza”, sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos.

Tamara Luisina Mascareño Varas (2017, p. 60) traz uma concepção ampliada dos tipos de ensinos jurídicos apresentados por Jorge Witker, a qual descreve quatro tipos de

ensinos jurídicos: 1) o modelo clássico; 2) o modelo crítico; 3) o modelo de internacionalização do direito; e 4) o modelo “profissionalista”, sendo que esse último seria o atual segundo a autora, pelo menos para o contexto da autora: a Argentina. Nitidamente, numa comparação com os modelos apontados por Jorge Witker, há correspondência entre as três categorias apontadas (tradicional – clássico; crítico; e tecnocrático - profissionalista), mas há a inclusão de uma nova categoria com um viés internacional, o que já comprova a tendência da globalização no ensino jurídico. A fim de elucidar as características e diferenças de cada modelo, reproduz-se à detalhada descrição dos tipos de ensino jurídico apresentados por Tamara Luisina Mascareño Varas (2017, p. 70):

Quadro 5 – Tipos de ensino jurídico

CLÁSSICO	CRÍTICO	INTERNACIONALIZA- ÇÃO DO DIREITO	PROFISSIONALISTA (ATUAL)
Plano de Estudos			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Iuspositivismo clásico: el derecho es estudiando como una ciencia neutral con objeto y método propio de conocimiento.</i> - <i>El eje principal de estudio esta formado por materias de contenido normativo.</i> - <i>Prevalece el contenido de derecho privado.</i> - <i>Predomina el contenido doctrinario por encima del práctico, y reflexivo.</i> - <i>Curriculum de colección: materias con contenidos y plazos delimitados, prácticamente sin interrelación entre ellas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interdisciplinarietà: el derecho es estudiado como parte de las ciencias sociales y se relaciona con el resto de los saberes.</i> - <i>El programa de estudio está compuesto por materias generales que constituyen la base del pensamiento jurídico reflexivo, y materias normativas que representan el contenido técnico.</i> - <i>Equilibrio entre derecho público y privado.</i> - <i>Existen espacios para el desarrollo del saber reflexivo y práctico.</i> - <i>No existe jerarquía entre los saberes, sino que se promueve una estudio multidisciplinario del derecho.</i> - <i>Curriculum de colección avanzado: es posible identificar y enseñar individualmente cada materia, pero se promueve una constante interrelación con en el resto del contenido de estudio.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interjuridicidad: el derecho es parte del sistema jurídico global, y se estudian diferentes ordenamientos jurídicos.</i> - <i>La esencia del programa de estudio recae sobre tratados y acuerdos internacionales.</i> - <i>La tradicional distinción entre derecho publico y privado, se torna más difícil de identificar y separar.</i> - <i>Curriculum de colección: se estudia en un primer año un ordenamiento jurídico, en un segundo año se incorporan elementos comparativos, y en un tercer año se persigue la integración.</i> - <i>Curriculum integrado: se enseñan los dos grandes sistemas jurídicos desde el inicio, de forma simultánea y comparativa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Iuspositivismo moderado: el derecho mantiene su base normativista pero se incorpora el saber práctico.</i> - <i>El plan de estudio está integrado por los contenidos teóricos y prácticos exigidos para el ejercicio profesional, tanto en el área de derecho privado como de derecho público.</i> - <i>Curriculum de colección moderado: cada materia es estudiada de forma independiente del resto, aunque el elemento práctico puede proponer un abordaje integral del contenido.</i>
Modalidade Pedagógica em Aula			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Clases organizadas conforme a criterios jerárquicos.</i> - <i>Conducta pasiva del estudiante en el proceso de aprendizaje.</i> - <i>Se fomenta el trabajo individual y competitivo.</i> - <i>Domina la lógica del</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Las clases se estructuran en base a criterios de horizontalidad, incluso en el mismo espacio físico del aula.</i> - <i>Postura activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, se impulsa el propio descubrimiento y la construcción personal de formas de interpretación del</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La base del proceso de aprendizaje es el debate y la discusión en grupo a los fines de fortalecer la capacidad argumentativa del estudiante, en función del análisis, comparación, y razonamiento.</i> - <i>El estudiante desempeña un rol activo en el proceso de aprendizaje y fortalece sus</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Las clases se organizan conforme a criterios de verticalidad entre profesor y alumno.</i> - <i>El profesor asume la titularidad plena del conocimiento y el estudiante asume una actitud pasiva en el proceso de aprendizaje.</i>

<p>razonamiento jurídico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor es el titular del conocimiento y quién decide qué es importante. - El profesor se ubica físicamente en una posición superior a los estudiantes, quienes pasan a asumir el rol de espectadores, sin ningún tipo de interacción entre ellos. 	<p>derecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las clases se organizan conforme a técnicas participativas y se favorecen los trabajos en conjunto. - Reniega de la lógica del razonamiento jurídico y promueve su aplicación conforme al contexto real. - El profesor es un activista en la academia. 	<p>pareceres.</p>	
Concepção do Direito			
<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de prescripciones jurídicas emanadas del poder normativo estado. - Supremo, autónomo, autosuficiente, neutro y determinado. - Aplicado conforme a criterios lógico-formales (razonamiento jurídico), independientemente del contexto y de los actores. - Instrumento reproductor de jerarquías, a favor de las clases dominantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El derecho es parte del sistema social e interactúa con él. - Niega la autosuficiencia y el carácter supremo del derecho porque sostiene su interacción constante con el medio social, político y económico. - Niega la neutralidad y determinación del derecho porque defiende su interdependencia con el contexto y con los actores. - La forma de aplicar el derecho se resuelve conforme al contexto y en base a herramientas argumentales y políticas. - El derecho es una herramienta de acción política y de cambio, al servicio de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El derecho es una práctica internacional desvirtuándose la concepción territorial del derecho. - El ordenamiento jurídico estatal pierde su carácter de único y supremo, al tener que compartir el contenido jurídico con el resto. - Imposible utilizar criterios lógicos para su aplicación, sino que debe resolverse en base a negociaciones y contextos. - El derecho recupera su potencial transformador. - El derecho es una herramienta con poder político, social, económico y cultural, que representará diferentes intereses e ideales de acuerdo a cada contexto histórico y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - El derecho es un conjunto de normas impuestas por el poder coercitivo del estado, donde predominan los intereses privados. - Es una herramienta de trabajo. Sin embargo, las condiciones del mercado y su uso pueden convertirlo en un instrumento opresor o en un instrumento de cambio.
Concepção de Justiça			
<ul style="list-style-type: none"> - Correcta adecuación lógica entre el hecho jurídico y la prescripción normativa. - Facultad propia de uno de los órganos del estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone un concepto más realista de justicia y se acerca a la idea de justicia como valor. 	<ul style="list-style-type: none"> - La base de esta formación es la diversidad, por lo que la concepción de justicia también se adapta a esta naturaleza y muda de acuerdo a cada contexto histórico y social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce a una concepción positivista y formal. Por lo que justicia será la imputación normativa precisa conforme al hecho jurídico.
Perfil do Graduado			
<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia jurídica positiva y poco crítica o reflexiva. - Técnico en derecho - El rol del jurista es pasivo y se reduce a un colaborador del órgano judicial en el proceso de búsqueda de la verdad procesal. - Predomina la especialización en derecho privado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia jurídica crítica, reflexiva y realista. - Entiende al derecho como herramienta política, económica, social y cultural. - Líderes sociales. - El jurista desempeña un rol activo, cuya misión es conocer, aplicar y crear el derecho en vista de alcanzar objetivos comunes y compatibles con los valores de justicia social. - Sobresale la especialización en derecho público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia jurídica internacional, basada en estudios positivistas, reflexivos e investigativos. - Comprensión de la internalización del derecho y de que su naturaleza trasciende los límites políticos de cada Estado. - Negociadores, integradores del derecho, analistas internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia jurídica positiva, sin perspectiva crítica. - Operadores del derecho. - La especialización en el campo público o privado estará determinada por las condiciones del mercado, aunque por lo general se destacan las inclinaciones en el área privada.

Considerando-se as categorias de cada modelo acima apresentadas, pode-se afirmar que o ensino jurídico brasileiro se aproxima da realidade profissionalista, já que: a) o direito é ensinado numa base normativista, porém com a adoção de componentes práticas (o que ocorreu muito pela imposição dessa realidade pelas diretrizes curriculares); b) as aulas continuam a ser ministradas numa postura horizontal; c) traz uma concepção de Direito como conjunto de normas impostas pelo Estado, onde predominam interesses privados, sendo que o Direito é uma ferramenta de trabalho; d) apresenta uma concepção do direito positivista e formal; e e) o graduado se considera apenas um operador do direito sem uma perspectiva crítica e social.

Considerando a trajetória do ensino jurídico brasileiro, afirma-se que até a década de 1990, o perfil do nosso ensino jurídico era o clássico. Com a introdução das diretrizes curriculares, muda o perfil dos cursos, que passa a ter uma característica mais técnica, ou seja, aproximando-se do modelo profissionalista. Na própria Resolução CNE/CES nº 9/2004, consta que são três os eixos do ensino jurídico: fundamental, profissional e prático. Porém, dos três eixos previstos, ainda que eles devam estar conectados, é muito claro que o eixo fundamental costuma estar focado no primeiro ano de ensino, com disciplinas introdutórias, enquanto os eixos profissional e prático dominam os demais quatro anos da faculdade, existindo, ainda uma tendência para a diminuição da carga horária das disciplinas que correspondem ao eixo fundamental, já que essas são menos demandadas pelo mercado, que busca um perfil mais prático de graduando.

Já o ensino de direito praticado na Universidade de Coimbra se aproxima nitidamente do clássico, pois a componente prática (como o estágio) não é preponderante no curso, que ainda apresenta um foco na teoria.

As diretrizes curriculares no Brasil foram um grande divisor de águas, pois tentaram extinguir no Brasil o ensino puramente teórico, o qual era afastado da realidade prática (do exercício das profissões jurídicas) e social. Em alguma medida, as diretrizes atingiram o objetivo quanto à vertente prática, pois as exigências do eixo de formação prática demandaram dos cursos a preocupação com estágios e atividades complementares, o que aproximou o graduando da prática das carreiras jurídicas. Entretanto, no que tange a vertente social, as diretrizes curriculares não atingiram o almejado objetivo. As diretrizes curriculares preocuparam-se sim com esse distanciamento da realidade social, tanto é que, no art. 3º, que trata do perfil do graduando, consta expressamente que o curso de Direito deverá propiciar a formação que tenha “postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão

para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

Portanto, a preocupação com as questões sociais foi pautada pelos juristas que se dedicaram à reforma do ensino jurídico no Brasil e essa postura foi refletida nas diretrizes curriculares. Não obstante, não se estabelece uma cultura de reflexão e visão crítica por alterações legislativas. Logo, conforme já destacado, a simples alteração das diretrizes curriculares ou a inserção de novas disciplinas pouco contribuirá para significativas mudanças no ensino jurídico, posição também defendida por Sérgio Luiz da Rocha Pombo e Daniel Wunder Hachem (2011, p. 694):

[...] não basta acrescentar formalmente à estrutura curricular dos cursos uma série de novas disciplinas, sem se realizar uma interlocução entre os conteúdos das diversas matérias e sem relacionar esses conteúdos aos fatos cotidianos: é necessário promover uma visão global do fenômeno jurídico e conectá-la a realidade social.

Assim, deve ocorrer uma mudança de postura no que tange ao ensino jurídico para que possamos nos aproximar do modelo crítico de ensino jurídico, pois é esse que: a) propõe uma prática interdisciplinar sem que haja uma hierarquia dos saberes; b) traz aulas e práticas horizontais de ensino; c) considera o Direito como parte do sistema social e que dá interação com o mesmo, negando a neutralidade do Direito; d) propõe uma concepção mais realista do Direito e se aproxima da ideia de justiça como valor; e e) busca um perfil de graduando com consciência jurídica crítica, reflexiva e realista, o qual entende o Direito como ferramenta política, econômica, social e cultural.

O Brasil, nas últimas três décadas, conseguiu promover no ensino jurídico uma mudança do modelo clássico para o profissionalista, ainda que a intenção fosse trazer uma simbiose entre um modelo crítico e profissionalista. E é justamente este modelo profissionalista que sofre com mais intensidade os efeitos da mercantilização, pois como ele é muito prático e acrítico, acaba se rendendo mais facilmente as exigências mercadológicas.

O ensino crítico não resulta no abandono da técnica jurídica, pelo contrário, apenas visa dar empregabilidade (funcionalidade) à mesma, buscando um estudante reflexivo e crítico, qualidade essencial ao estudante de Direito como refere Fernando Frederico de Almeida Júnior (2007, p. 195):

Uma visão crítica é outra qualidade que deve ser desejada no formando de um curso de Direito. É crítico o aluno que pensa e reflete sobre os fatos

concretos e extrai da sua análise argumentos e idéias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças. O crítico tem repulsa pelo dogmatismo e busca compreender a realidade para melhorá-la.

O que precisa ficar claro em qualquer busca de reforma ou mudança do ensino jurídico é que este ensino, principalmente na realidade da América Latina e, especificamente, do Brasil, precisa ter um modelo crítico. Com isso não se afirma que o curso de Direito deva se transformar em um palanque político deslocado da formação profissional ou teórica. No entanto, o aluno precisa se transformar em estudante e ter uma postura reflexiva e crítica a fim de se emancipar.

Sobre a necessidade de mudança de cultura no ensino jurídico, assim se posicionam Elisa P. Cruz, Jaqueline S. Brígida Sena, Vitor Souza L. Blotta e Wilson Levy (2007, p. 236):

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

Na busca por um ensino jurídico crítico, que possibilite a reflexão e emancipação dos estudantes, que represente uma mudança de cultura, necessita-se uma mudança de paradigma. Romper com paradigmas nunca é tarefa fácil. Nessa linha, a Reforma de Córdoba pode ser a inspiração necessária para o ensino jurídico.

9.3 A ATUAL E NECESSÁRIA REFORMA DE CÓRDOBA

Considerando que a nossa cultura é mais de esquecimento que de aprendizado (BAUMAN, 2016, p. 92), é fundamental ter claro que foi na Argentina que ocorreu um dos mais importantes e marcantes movimentos estudantis na busca de transformação da universidade, a Reforma de Córdoba, a qual significou a quebra de paradigmas e, por isso, a sua grande importância, pois os postulados dessa reforma não devem ser esquecidos e devem servir como modelo para as atuais e necessárias mudanças no ensino jurídico.

A Reforma de Córdoba de 1918, que começou com o Grito de Córdoba, pode ser considerada a contribuição mais profunda e autêntica da América Latina para um projeto de universidade próprio. A reforma adveio de um processo complexo com raízes em circunstâncias socioeconômicas e políticas e que ultrapassou os aspectos universitários. Esse movimento foi decisivo e acabou por influenciar o futuro das universidades latino-americanas (BERNHEIM, 2008, p. 35).

Apesar de acontecer na Argentina, é irrefutável a afirmação que esse movimento teve impacto nos países vizinhos, inclusive no Brasil. É fato, conforme explica Popkewitz (1994, p. 251), que os compromissos e pontos de vista dos intelectuais não são universais e totalizadores, já que estão contextualizados a partir de uma perspectiva histórica, sendo, portanto provisórios e estando ligados à práticas regionais em que se estrutura a vida social. Ainda assim, os reformistas de Córdoba, em que pese a sua indignação tenha nascido dentro do contexto da Universidade de Córdoba, quiseram espalhar os seus ideais para além dos muros da universidade, pois acreditavam na América Latina unida, tanto é que Mariátegui (2008, p. 204) afirma que, do movimento estudantil de Córdoba pela reforma da universidade, nasceu uma nova geração latino-americana, a qual lutou por reformas nas suas respectivas universidades e sociedades.

Portanto, a Reforma de Córdoba foi a principal das reformas universitárias latino-americanas, impulsionada por uma insatisfação social que era geral, sendo que foi a comunidade acadêmica a “vanguarda” de um sentimento maior (BUARQUE, 1994, p. 53). No mesmo sentido, Darcy Ribeiro (1982, p. 122) reconhece que “a principal força renovadora da Universidade latino-americana foi a reforma iniciada em Córdoba de 1918”, completando ainda da seguinte forma quanto à sua repercussão no continente:

O ideário da reforma, admiravelmente expresso no “Manifesto de Córdoba”, correspondia, como era inevitável, ao momento histórico em que ela se desencadeou e ao contexto social latino-americano, cujas elites intelectuais começam a ter consciência do caráter autoperpetuador de seu atraso em relação a outras nações, das responsabilidades sociais da Universidade, a reclamar um grau de modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante quanto à sociedade.

Portanto, a Reforma de Córdoba foi o grande marco de contestação da tradicional universidade latino-americana, a qual trouxe novos paradigmas, razão pela qual é apontada por parte dos sociólogos como o momento em que a América Latina definitivamente entra no século XX (BERNHEIM, 2008, p. 16).

Segundo Dalila Andrade Oliveira e Mário Luiz Neves de Azevedo (2008, p. 66), a Reforma de Córdoba é fundamental para entender as reformas universitárias ocorridas no espaço latino-americano desde então:

A chamada “Reforma de Córdoba” de 1918 é um marco histórico incontornável para se compreender os demais processos de reforma universitária, ocorridos em outros países latinoamericanos, tais como: Peru, Cuba, Uruguay, Chile e outros, o que a torna referência obrigatória em qualquer debate que tenha por objeto a democratização da universidade e a defesa de princípios tais como: a) autonomia universitária; b) eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; c) concursos para a provisão de cargos docentes; e) docência livre; f) assistência livre; g) gratuidade do ensino; h) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; i) assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso; j) extensão universitária; k) integração e unidade latino-americana.

Os estudantes que promoveram a reforma trouxeram alguns princípios que serviram de orientação para a maioria das reformas universitárias ocorridas durante o século XX na América Latina, sendo que foi com o Manifesto de Córdoba de 1918 que se verificou no continente americano, pela primeira vez, o protagonismo dos estudantes na discussão sobre as funções da universidade (PANIZZI, 2015, p. 320).

O Manifesto de Córdoba, de 21 de junho de 1918, denominado de *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*, foi redigido por Deodoro Roca e assinado por Enrique Barros, Horácio Valdés, Ismael Bordabehere, sendo este documento considerado como um dos mais importantes da reforma. O manifesto tinha três pontos principais: o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; bem como as reformas propriamente requeridas. Os estudantes realizaram greve geral a fim de atingirem os seus pleitos, ao passo que a administração universitária tentava conter os reformistas. Em julho de 2018, realizou-se o I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos em Córdoba, quando foram delineadas de forma mais precisa as reivindicações do Manifesto de 21 de junho, que assim podem ser sintetizadas (FREITAS NETO, 2011, p. 67):

- coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa;
- participação livre nas aulas;
- periodicidade definida e professorado livre das cátedras;
- caráter público das sessões e instâncias administrativas;
- extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária;
- assistência social aos estudantes;

- autonomia universitária;
- universidade aberta ao povo.

A partir dessas reivindicações, pode-se apontar como princípios fundamentais da referida reforma a autonomia universitária, o co-governo estudantil, a extensão universitária, a liberdade de cátedra, o acesso massivo e gratuito, bem como a vinculação da docência com a investigação, sendo que todos estes princípios convergem para uma universidade mais plural e democrática, destacando-se que estes princípios ajudaram a construir o que mais tarde se configurará como o direito à educação superior, que, atualmente, é um direito humano fundamental e um dever do Estado (BATISTA, 2008, p. 132).

O movimento ocorrido em Córdoba deixou clara a mensagem que a universidade não é uma instituição externa à sociedade que apenas estabelece uma relação de comunicação com essa. Pelo contrário, a universidade é parte do conjunto social e possui um compromisso social (MONCAYO, 2008, p. 26). É justamente este o principal postulado do movimento: a necessária conexão entre universidade e sociedade. A contestação a um modelo opressivo e fechado, fez com que a sociedade e os estudantes postulassem por reformas que aproximasse a sociedade da universidade, bem como que permitisse uma prática mais humanista de educação, a qual deve ser inclusiva e reconhecer as diferenças.

Se em 1918 era impensável e sequer poderia constar num plano de ensino ou projeto pedagógico, a partir das reformas iniciadas em Córdoba, pode-se afirmar que atualmente é um imperativo que as universidades devem valorar e promover a diversidade cultural e relações interculturais equitativas e mutuamente respeitadas, já que todos os conhecimentos e culturas são importantes (MATO, 2008, p. 137).

Os pleitos reivindicados em 1918 eram justos e, em que pese as diversas mudanças positivas ocorridas no contexto latino-americano ao longo do século XX e início do século XXI, ainda não foram implementadas na totalidade, o que demonstra a atualidade da Reforma de Córdoba. É claro que os contextos, tanto da sociedade como das universidades, são diferentes. Porém, ao mesmo tempo, as lutas iniciadas em 1918 continuam legítimas. Nesse sentido, torna-se importante citar Roberto Leher (2008, p. 59):

Não deixa de ser surpreendente que docentes estudiosos da educação superior em distintos países latino-americanos reivindiquem como atuais os grandes eixos das lutas de Córdoba. A preocupação com o pluralismo, a liberdade de pensamento e a autonomia universitária vem sendo sustentada como um tema prioritário, tendo em vista a crescente dependência das universidades aos imperativos financeiros e institucionais particularistas.

Tais imperativos direcionam as atividades universitárias de modo discriminatório, privilegiando as esferas mercantis e penalizando as pesquisas básicas (gramscianamente) desinteressadas e, principalmente, as investigações motivadas pela necessidade de enfrentar os grandes problemas nacionais dos povos e, por isso mesmo, críticas ao padrão de acumulação em curso e à sua superestrutura ideológica, o social-liberalismo.

A universidade, como qualquer organização social, passa por mudanças ao longo do tempo (BERLINCK, 2013, p. 51). Atualmente, a universidade brasileira sofre, como já destacado, o processo da mercantilização, ao passo que a sociedade enfrenta profunda crise e convive com intensa desigualdade social. Entretanto, é no bojo da própria universidade, em cooperação com a sociedade, que podem surgir importantes alternativas a este quadro perverso, pois como refere Darcy Ribeiro (1982), a universidade na América Latina talvez seja a única instituição oficial em que o povo e a nação podem propor-se um projeto próprio de desenvolvimento. A universidade é o local ideal de alternativas, como aponta Pablo Gentili (2008, p. 50):

Quizás hoy, más que nunca, la universidad pueda ayudarnos a imaginar alternativas, lo que supone, en primer lugar, que quienes trabajamos en este tipo de instituciones seamos capaces de pensarnos a nosotros mismos. La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma. La universidad no será nunca fuente de utopías (en plural y en permanente estado de inestabilidad) si ella no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.

Assim, continuar a Reforma de Córdoba é essencial, pois muitos dos pressupostos da Reforma de Córdoba, na prática, ou não se efetivaram ou tiveram alcance menor que o pretendido. *No Manifiesto del 21 de junio de 1918 (La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica¹⁷⁴)*, denunciava-se, por exemplo, que “*los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas*”. Atualmente, o ensino do Direito ainda é pautado num exacerbado dogmatismo, sendo que a nova realidade, da já denunciada mercantilização, também traz novos desafios ao ensino superior, o que torna ainda mais evidente lembrar e pautar os princípios da marcante Reforma de Córdoba.

¹⁷⁴ Texto original de Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes - Gumersindo Sayazo - Alfredo Castellanos - Luis M. Méndez - Jorge L. Bazante - Ceferino Garzón Maceda - Julio Molina - Carlos Suárez Pinto - Emilio R. Biagosch - Ángel J. Nigro - Natalio J. Saibene - Antonio Medina Allende - Ernesto Garzón.

Denise Leite, quando dos 90 anos da Reforma de Córdoba, produziu um texto denominado Manifesto dos Estudantes de Córdoba Aos Estudantes, Homens e Mulheres Livres da América no Século XXI (Manifesto de Córdoba, 21 de junho de 2008¹⁷⁵), quando atualizou o manifesto à realidade vivenciada em 2008, trazendo a seguinte referência:

Isto porque, vós bem o sabeis, a universidade é um produto de longo prazo. Ela não foi nem quer ser o fiel reflexo de sociedades desiguais, muito menos um objeto para o desenvolvimento de mídia e mercados. A Universidade que pensamos, no largo prazo da educação, ativa sua chama libertária através do protagonismo estudantil, pela ação de uma juventude engajada e comprometida com valores.

Há 90 anos colocamos um baluarte que atravessou fronteiras. Seja ele visto por vós, homens e mulheres livres do século 21, como uma forma de repúdio a mensagens subliminares, que informam e querem formar um estudante consumidor, um cliente em busca de status, prestígio, ascensão social e méritos individuais do ser competitivo.

Valores, ostentados na mídia circulando velozes na WWW, não se instituem como formas de conscientização política. Como vós bem o sabeis, política é exercício que se adquire na prática, na formação com exposição ao confronto, ao debate, à crítica.

Na formação com exposição à realidade social.

No mesmo sentido, Hugo Aboites (2008, p. 10) refere que a universidade, como pensaram os estudantes reformistas de 1918, continua seguindo para muitos movimentos estudantis atuais como uma referência de futuro, já que ainda hoje é fundamental lutar por autonomia universitária, livre acesso ao ensino superior, com liberdade de cátedra e investigação, com espaço para a ciência e com pensamento crítico, com participação dos estudantes na administração e, principalmente, ter a universidade com uma missão social frente aos problemas e necessidade de conhecimento dos povos latino-americanos.

Sem dúvidas, uma das lições que o movimento reformista trouxe foi que a universidade deve estar próxima das demandas da sociedade, devendo o ensino jurídico seguir esta mesma lógica. A Reforma de Córdoba trouxe uma mensagem libertária que ajudou na democratização das universidades e, até mesmo, ainda que de forma indireta, nas sociedades. Logo, continuar lutando por democracia, cidadania e autonomia universitária é continuar promovendo a reforma iniciada em Córdoba, pois ainda há espaço para as seguintes pautas: 1) investigação e pesquisa como função da universidade; 2) extensão universitária e

¹⁷⁵ A própria autora cita o seu texto como intromissão de Denise Leite em texto original de Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes - Gumersindo Sayago - Alfredo Castellanos - Luis M. Méndez - Jorge L. Bazante - Ceferino Garzón Maceda - Julio Molina - Carlos Suárez Pinto - Emilio R. Biagosh -

compromisso com a sociedade; 3) autonomia universitária; 4) docência livre com liberdade de ensino (cátedra); 5) co-governo estudantil; e, principalmente, 6) universidade aberta ao povo.

Deste modo, pensando em questões como: escolha dos dirigentes universitários; docência livre; gratuidade do ensino; renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; extensão universitária; integração latino-americana; e descolonização, conclui-se que o Manifesto de Córdoba é ainda muito atual, sendo necessário repensar a função social da universidade e do ensino jurídico sempre tendo como norte os postulados da Reforma de Córdoba, que não podem ser esquecidos e que são essenciais para a consolidação da cultura da democracia, tanto na universidade e no ensino jurídico, como na sociedade.

9.4 O ENSINO JURÍDICO COM OS PÉS E O OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA: EM BUSCA DA REAL INTEGRAÇÃO

Se a Reforma de Córdoba é inspiração para o ensino jurídico, então, uma das principais mudanças é que o contexto latino-americano passe a ser considerado como efetivamente fundamental, aplicando-se políticas de integração e valorização da América Latina.

A constituição de um país representa a sua principal legislação, o coração do sistema jurídico e, mais do que isso, teoricamente, a vontade do povo que estabelece os seus valores supremos. Sobre a América Latina, a Constituição Federal de 1988 em todo o seu texto faz apenas uma referência, porém num dos artigos mais importantes, já que estabelece os princípios adotados pelo Brasil nas relações internacionais, no caso, no parágrafo único do artigo 4º:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:
 I - independência nacional;
 II - prevalência dos direitos humanos;
 III - autodeterminação dos povos;
 IV - não-intervenção;
 V - igualdade entre os Estados;
 VI - defesa da paz;
 VII - solução pacífica dos conflitos;
 VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
 IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
 X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

O mais interessante neste dispositivo, além da fixação dos valores do Brasil no que tange às demais nações, é que o legislador constituinte poderia estabelecer qualquer prioridade nas relações internacionais, ou seja, apontar para qualquer caminho e, dentre todas as possibilidades, determinou-se expressamente que o “Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Entretanto, passados cerca de três décadas da promulgação da Constituição Federal, no plano fático ainda são necessárias muitas medidas para dar efetividade à mencionada determinação legal. Apesar disso, torna-se importante começar fazendo referência ao parágrafo único do artigo quarto da Carta Magna para deixar claro que a integração da América Latina não se trata de um mero desejo ou vontade política, mas sim de um dever legal, pelo menos no caso do Brasil.

A falta de integração efetiva é injustificável, uma vez que os países latino-americanos possuem uma identidade histórica, política, econômica e social muito próxima, o que permite inclusive serem vistos em conjunto como civilização por conta da identidade cultural dos povos, que possuem uma espécie de elo em função de uma unidade temática por conta de problemas comuns. Nesse sentido, cita-se Helio Jaguaribe (2002, p. 53):

A América Latina apresenta um elevado grau de unidade cultural, decorrente de sua colonização Ibérica, em que as diferenças entre as colonizações portuguesa e espanhola, embora significativas, são pouco relevantes, em confronto com o restante do mundo. É certo que distintos fatores, além dos resultantes de diferenças geoclimáticas, operaram no sentido de aumentar as diferenças, como as que resultaram da maior ou menor influência de preexistentes populações indígenas, ou do superveniente ingresso de povos negros e outros. A evolução histórico-social da América Latina, isto não obstante, seguiu um caminho semelhante, o que acentuou as comuns características culturais da região.

Em termos de educação, a América Latina não está bem e repete problemas comuns. Segundo Rosa Maria Torres (2006, p. 52) a “educação está em segundo plano”, sendo que a educação sequer é vista como um fator de mobilidade social, o que dificulta o convencimento das pessoas a se educarem, o que é nefasto para o desenvolvimento da sociedade. Sobre o tipo de educação que hoje temos na América Latina, em linhas gerais, assim se manifesta a autora:

A escola “bancária”, autoritária, está viva. A inovação em educação toca apenas aspectos superficiais, mas o coração da educação – o pedagógico, a relação entre ensinar e aprender – continua essencialmente intocado. Ao mesmo tempo, também se empobreceram a oferta educativa, a política educativa, o pensamento sobre as questões educativas.

Em termos de educação superior, a situação também é difícil e crítica. Isso porque na América Latina, a universidade, principalmente, a partir da década de 1990, vive um processo de mercantilização, o qual acaba por contribuir e acirrar o problema da desigualdade social (VARGAS, 2012, p. 225). Além disso, a universidade continua distante da sociedade, muitas vezes ignorando os problemas sociais que a rodeiam, fazendo emergir a necessidade de uma nova e efetiva relação Estado-Sociedade-Universidade (LAMARRA, 2007, p. 36).

E é nesse contexto que o ensino jurídico, através das faculdades de direito, seja em nível de graduação como pós-graduação, parece colaborar para essa falta de integração entre os povos latino-americanos. Para tanto, aborda-se duas questões para demonstrar que o Brasil contribui minimamente para a integração em nível de ensino jurídico: como é tratada a língua espanhola, língua oficial dos nossos vizinhos latino-americanos, e como os diplomas destes países são recebidos no Brasil. Estas questões são básicas para uma efetiva integração, pois o não reconhecimento da língua de um povo ou a não validação dos seus diplomas (documentos oficiais) inviabilizam qualquer tentativa séria de integração e intercâmbio.

Para ingresso nas universidades ou instituições de ensino superior não há obstáculo quanto à língua espanhola, a qual costuma ser aceita sem problemas (isso nos cursos que ainda exigem língua estrangeira nos processos seletivos, já que muitos cursos sequer realizam vestibulares). Porém, destaca-se que o ingresso não costuma ser decidido no âmbito das faculdades de direito em si, mas sim no âmbito da direção central das instituições de ensino superior.

No entanto, em termos de pós-graduação, onde ocorre fortemente a pesquisa e a mobilidade acadêmica, quando cada faculdade passa a ter mais autonomia, é que verificamos o preconceito (ou desvalorização) contra a língua espanhola, a qual não costuma ser aceita como língua estrangeira em muitas faculdades. Para tanto, realizou-se a análise dos editais de ingresso em mestrado e doutorado de algumas das principais universidades públicas que possuem conceituados cursos de pós-graduação de Direito no Brasil¹⁷⁶. O resultado¹⁷⁷ pode ser resumido na tabela abaixo:

¹⁷⁶ Conforme informações disponíveis da CAPES referente à avaliação dos 88 cursos de pós-graduação na área do Direito. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/Projeto>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Quadro 6 – Línguas estrangeiras aceitas na seleção das Pós-Graduações em Direito

UNIVERSIDADE	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ACEITAS NA PÓS-GRADUAÇÃO				
	Espanhol	Inglês	Alemão	Francês	Italiano
UFRGS ¹⁷⁸	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UFSC ¹⁷⁹	Sim	Sim ¹⁸⁰	Sim	Sim	Sim
UFPR ¹⁸¹	Não ¹⁸²	Sim	Sim	Sim	Sim
USP ¹⁸³	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UNB ¹⁸⁴	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UERJ ¹⁸⁵	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UFMG ¹⁸⁶	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: *sites* dos PPGDir da UFRGS, UFSC, UFPR, USP, UNB, UERJ e UFMG

Dos sete cursos pesquisados, quatro não aceitam o espanhol como língua estrangeira. Os três cursos que aceitam são o da UNB, da UFMG e da UFSC, essa última dando preferência para o inglês como primeira língua estrangeira.

Portanto, é fato que línguas como inglês, alemão, francês e italiano são mais prestigiadas que o espanhol, já que estas línguas são aceitas em todos os cursos de pós-graduação sem qualquer tipo de restrição. Já o espanhol sequer é considerado língua estrangeira em parte dos cursos.

RelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=60100001&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimen to=DIREITO&descricaoAreaAvaliacao=DIREITO. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁷⁷ Destaca-se que essa pesquisa foi feita em 2015, sendo que anualmente os editais podem mudar os critérios de seleção, ou seja, não se pesquisou se este critério foram sempre os mesmos. Ao mesmo passo, deve ser ressaltado que a partir dos editais consultados, podem ter ocorrido mudanças quanto ao aceite ou não da língua espanhola nos processos seletivos para mestrado e doutorado dos cursos pesquisados.

¹⁷⁸ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ppgd/downloads/EDITAL_processo_seletivo_PPGDir_UFRGS_Ingresso_2016.pd. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁷⁹ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em http://ppgd.ufsc.br/files/2015/05/Edital7.PPGD_2015Doutorado.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁸⁰ Destaca-se que na UFSC a língua inglesa é obrigatória, devendo o aluno escolher outra língua após o inglês.

¹⁸¹ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: http://www.ppgd.ufpr.br/pdf/ProcessoSeletivo/Doutorado/2015/resolucao_doutorado_2015.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁸² Destaca-se que o Espanhol não é aceito no ingresso do mestrado, mas apenas no doutorado. Assim, atribuiu-se o não na tabela porque o espanhol não é aceito em ambas as seleções, o que confirma a restrição ao Espanhol.

¹⁸³ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/edital_fd_pos_sel_01_2015.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁸⁴ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: http://www.fd.unb.br/images/Pos-Graduacao/Processo_Seletivo/Processo_Seletivo_2016/edital_direito_md_12016.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁸⁵ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: http://www.cepeduerj.org.br/editais/Edital_DO_2015_2016.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

¹⁸⁶ Conforme Edital de processo seletivo publicado em 2015. Disponível em: <http://www.pos.direito.ufmg.br/docs/selec2015edital.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

A eventual alegação (ainda que informalmente seja comum) de que a língua espanhola seria uma obrigação, ou seja, que todos os alunos deveriam a conhecer, não procede, pois não há qualquer informação deste tipo nos editais analisados.

Portanto, o que se verifica é um verdadeiro desestímulo à integração dos cursos de pós-graduação em direito na América Latina, ainda que este não seja o objetivo explícito dos cursos que vedam a língua espanhola no processo seletivo. Ora, se o espanhol não é bem aceito e sequer estimulado, obviamente, os alunos brasileiros não o estudarão. Já os alunos estrangeiros sequer terão a sua língua nativa reconhecida, devendo demonstrar conhecimento de outras línguas que não a sua.

Estamos diante de um desprestígio desarrazoado, infundado e preconceituoso. Negar a validade do espanhol, ainda que indiretamente, é afirmar que o conhecimento e a pesquisa produzidos nestes países no âmbito do Direito são irrelevantes, o que, sem dúvidas, é um grande erro.

Outra questão fundamental é analisar como os diplomas das faculdades de direito, seja em nível de graduação ou pós-graduação, são recebidos no Brasil, ou seja, se são validados com facilidade ou não. Para tanto, impõe-se uma rápida análise da legislação quanto à validação de diplomas estrangeiros no Brasil.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional regula a matéria no seu artigo 48:

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Portanto, verifica-se que, de acordo com os § 2º e 3º, caberá às universidades revalidar os diplomas que aqui tenham equiparação de curso, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. A leitura desse artigo em conjunto com os princípios estipulados no art. 4º da Constituição Federal permite uma interpretação no sentido

de cooperação, ou seja, de facilidade de validação dos diplomas, ainda mais no caso da América Latina.

Há ainda um outro ingrediente para essa questão que se refere ao Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, assinado na cidade de Assunção em 14 de junho de 1999¹⁸⁷. O referido acordo reconheceu que “a educação tem papel central para que o processo de integração regional se consolide” e estabeleceu já no seu art. 1º:

Artigo Primeiro

Os Estados Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil, nas universidades e institutos superiores no Paraguai, nas instituições universitárias na Argentina e no Uruguai, os títulos de graduação e de pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados Partes, segundo procedimentos e critérios a serem estabelecidos para a implementação deste Acordo.

Logo, todo arcabouço legal, bem como a explícita disposição para a cooperação, o que resta potencializado no caso do Mercosul, corroboram a conclusão da facilidade na validação dos diplomas.

Porém, a prática tem mostrado uma realidade muito diversa, uma vez que muitos são os casos de judicialização por pessoas que se sentem prejudicadas por não conseguirem validar seus diplomas estrangeiros, principalmente, os obtidos na América Latina. E isso tem ocorrido porque as universidades dificultam e negam a validação dos diplomas em larga escala, apegando-se ao argumento da qualidade.¹⁸⁸

Portanto, ainda que o legislador tenha adotado medidas para facilitar a validação dos diplomas, na realidade, as universidades dificultam muito este procedimento. Nesse sentido, cita-se a conclusão do Procurador Federal Marcos Augusto Maliska (2009, p. 324):

A disposição para a cooperação, resultado tanto da autorização constitucional, quanto dos elementos intrínsecos ao Acordo, autoriza se falar que o Acordo dispõe sobre procedimento diferenciado, consistente em “validação” de Diplomas, sem análise propriamente individual de mérito dos

¹⁸⁷ O qual foi aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 800, de 23 de outubro de 2003 e promulgado pelo Decreto Presidencial nº 5.518, de 23 de agosto de 2005.

¹⁸⁸ Segundo a interpretação comumente realizada, os títulos têm a validação negada com o argumento de que os cursos realizados no exterior não possuem as mesmas exigências dos cursos realizados dentro da instituição a que se pede a validação. No caso do Mercosul, por exemplo, essa justificativa pode ser realizada com base no artigo quarto do Acordo de admissão de Títulos: “Artigo Quarto. Para os fins previstos no Artigo Primeiro, os postulantes dos Estados Partes do Mercosul deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do Estado Parte em que pretendem exercer atividades acadêmicas.”

trabalhos, para o exercício das atividades de docência e pesquisa. Por outro lado, a imposição quanto à salvaguarda dos padrões de qualidade vigentes em cada País, exige condições materiais de nivelamento para a plena eficácia do Acordo, visto que o processo de integração deve ser um instrumento de aperfeiçoamento das instituições, de modo que os níveis mais elevados de desenvolvimento prevaleçam. Aqui há que se contrapor à disposição para a cooperação o interesse nacional, sob pena de o processo integracionista implicar em um retrocesso dos níveis de exigência já alcançados no plano nacional.

E o Poder Judiciário tem corroborado esse posicionamento em diversos julgados. Exemplificativamente, cita-se parte da decisão do Superior Tribunal de Justiça referente ao Recurso Especial nº 1349445/SP¹⁸⁹, o qual foi julgado em 08 de maio de 2013, sendo considerado um “recurso repetitivo”, ou seja, a sua decisão tem aplicação aos demais casos análogos:

ADMINISTRATIVO. ENSINO SUPERIOR. REVALIDAÇÃO DE DIPLOMA ESTRANGEIRO. EXIGÊNCIA DE PROCESSO SELETIVO. AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. ARTIGOS 48, §2º, E 53, INCISO V, DA LEI Nº 9394/96 E 207 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. LEGALIDADE.

[...]

7. A autonomia universitária (art. 53 da Lei 9.394/98) é uma das conquistas científico-jurídico-políticas da sociedade atual, devendo ser prestigiada pelo Judiciário. Dessa forma, desde que preenchidos os requisitos legais - Lei 9.394/98 - e os princípios constitucionais, garante-se às universidades públicas a liberdade para dispor acerca da revalidação de diplomas expedidos por universidades estrangeiras.

8. O art. 53, inciso V, da Lei 9394/96 permite à universidade fixar normas específicas a fim de disciplinar o referido processo de revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, não havendo qualquer ilegalidade na determinação do processo seletivo para a revalidação do diploma, porquanto decorre da necessidade de adequação dos procedimentos da instituição de ensino para o cumprimento da norma, uma vez que de outro modo não teria a universidade condições para verificar a capacidade técnica do profissional e sua formação, sem prejuízo da responsabilidade social que envolve o ato.

Desta forma, percebe-se que, em nome da “autonomia universitária”, é permitida às universidades criarem as exigências que entendem necessárias para que se mantenha um patamar mínimo de “qualidade” ou “segurança”. Ainda que a decisão acima se refira a um diploma de Medicina, essa solução tem sido adotada para vários cursos universitários e mesmo no Direito, por exemplo, considerando as centenas de milhares de graduados, muitos

são os que fazem cursos de mestrado e doutorado no exterior e depois não conseguem validação dos diplomas no país.

Além disso, percebe-se que a rejeição maior se dá justamente com diplomas latino-americanos, os quais deveriam ter mais facilidade em face dos preceitos constitucionais e acordos de integração, já que grande parte dos casos judicializados refere-se à diplomas latino-americanos, não se identificando rejeição considerável em reação à diplomas americanos, ingleses, franceses, italianos e alemães, centros considerados como de excelência.

Apenas a título ilustrativo quanto à rejeição aos diplomas latino-americanos, cita-se artigo constante no *site* do IELSA – Instituto de Educação Superior Latinoamericano intitulado de “O ‘jeitinho’ para não revalidação dos diplomas”¹⁹⁰, o qual denuncia motivos fúteis para a não revalidação do diploma (como, por exemplo, o fato de que a universidade emissora do título não era “famosa”) e preconceito com títulos da América Latina, em especial da Argentina. Ao final do mencionado artigo de autoria do Promotor de Justiça Joaquim Miranda¹⁹¹ consta a seguinte conclusão:

Não somos a favor de reconhecimentos indiscriminados. A instituição há que ser séria, credenciada por órgão similar à CAPES, as exigências mínimas dos cursos brasileiros devem ser observadas – número de horas, qualificação do corpo docente, substância da tese, etc. e os diplomas – por óbvio, devem ter plena validade no país de origem. Não podemos é, em nome de um discurso puritano de reserva de mercado, dizermos que queremos o aperfeiçoamento cultural da nossa gente e dar um tiro no pé, incentivando as universidades brasileiras a negar revalidação a valiosos títulos de universidades estrangeiras, em franco descumprimento da lei. Isto é ilegal. Seguramente, não é isso que o Brasil quer. Atitudes mesquinhas e egoísticas não são um exemplo recomendável para os jovens estudantes. Respeitemos o MEC, a CAPES e, acima de tudo, a soberania da vontade popular representada pela Lei.

O fato é que uma diplomação no exterior gera uma incerteza de revalidação no Brasil¹⁹². Entretanto, sendo este título obtido na América Latina essa incerteza se torna quase

¹⁸⁹ Disponível em http://www.stj.jus.br/SCON/jurisprudencia/toc.jsp?tipo_visualizacao=null&livre=%28revalida%E7%E3o+de+diploma%29+e+REPETITIVOS.NOTA.&b=ACOR&thesaurus=JURIDICO. Acesso em: 27 jul. 2015.

¹⁹⁰ MIRANDA, Joaquim. *O “jeitinho” para a não revalidação dos diplomas*. Disponível em <http://iesla.com.br/artigos/o-jeitinho-para-nao-revalidacao-de-diplomas>. Acesso em: 27 jul. 2015.

¹⁹¹ Promotor de Justiça em Minas Gerais, sendo mestre, doutor e pós-doutorando em Direito.

¹⁹² Deve-se destacar que esse quadro tende a mudar (pelo menos deixar de ser tão negativo) a partir da Portaria Normativa nº 22, de 13 de Dezembro de 2016, do Ministério da Educação (publicada no Diário da União de 14/12/2016) a qual dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. A referida

uma certeza quanto a não validação, pois, por mais que toda a legislação permita e incentive a cooperação universitária, na prática as universidades dificultam ao máximo a validação destes diplomas, sendo que o Poder Judiciário costuma legitimar e validar este entendimento.

E tudo isso se faz em nome da qualidade da educação superior, a qual ainda está muito ligada às elites (apesar da expansão das últimas décadas e das políticas de ações afirmativas), continua sendo pouco democrática e alheia à realidade social. No ensino jurídico, o quadro não é diferente, pelo contrário, agrava-se.

Outra grande questão é o colonialismo cultural ainda exercido pelo Norte em relação ao Sul, ou seja, o olhar dos nossos pesquisadores, principalmente, para o que se passa na Europa e América do Norte.

Sem dúvidas, é gigantesca a contribuição europeia, seja pelo desenvolvimento milenar da ciência jurídica no referido continente, seja pela nossa tradição jurídica, haja vista que o nosso Direito é oriundo e amplamente baseado na tradição romano-germânica. De igual forma, os Estados Unidos deram (e continuam dando) valorosa e importante contribuição para o Direito.

Porém, o ensino jurídico deve estar inserido num contexto em que todos os saberes sejam escutados, tenham espaços, dialoguem e promovam um ensino crítico, reflexivo, que permita a emancipação e a referida inteligência geral. Logo, nessa visão de mundo mais inclusiva, não existe qualquer razão para que o ensino jurídico na América Latina continue desintegrado e indiferente com o que ocorre dentro do seu próprio contexto. É chegada a hora de valorizar, reconhecer e incentivar o que aqui se pesquisa, estuda e se produz.

O Brasil e os demais países latino-americanos, antigas colônias europeias, não podem permanecer com uma postura de reprodução do que acontece na Europa ou Estados Unidos, importando princípios, ideias e regras destes sistemas jurídicos, que, ainda que possuam reconhecida importância e precisam ser considerados, avaliados e estudados, não podem servir de pauta ou modelo fixo, considerando que a história e realidade dessas sociedades é muito diferente da brasileira e latino-americana.

A América Latina possui peculiaridades próprias, constituindo sociedade muito complexa, com características específicas que não se reproduzem nos demais continentes.

Logo, é fundamental que se reconheça onde estamos e, mais do que isso, impõe-se a valorização, estímulo e impulso de uma maior integração dos Estados e povos latino-

portaria normativa buscou justamente facilitar esse procedimento de validação do diploma estrangeiro, sendo que a partir dessa nova regra, há uma tendência na agilização e facilitação de revalidação de diplomas.

americanos, sendo que o estudo do Direito não pode ficar imune, ou seja, precisa considerar e pesquisar a realidade latino-americana, reconhecendo as experiências existentes no continente, estimulando parcerias, integração e intercâmbio.

É primordial conhecer o que se passa nos países vizinhos da América Latina na área do Direito, reproduzindo boas iniciativas e, principalmente, combatendo medidas e realidades indesejáveis. Isso apenas ocorrerá se os nossos juristas voltarem seus olhares para a América Latina, a qual não costuma ser encarada como digna de boas experiências jurídicas, o que é uma grande injustiça e fruto de um preconceito enraizado na nossa sociedade desde a colonização, a qual para muitos ainda não acabou plenamente.

Esta mudança de consciência, de perspectiva e de foco trará maior desenvolvimento para a região, a qual passará a ser mais integrada e, portanto, conhecerá melhor a sua própria realidade através da pesquisa e cooperação, compartilhando soluções jurídicas para problemas em comum, o que, em última instância, redundará em justiça social.

Não se defende o rompimento com os importantes centros jurídicos (Europa e Estados Unidos), mas se defende com veemência uma mudança de paradigma na formação dos nossos juristas, o que passa por um ensino do Direito também voltado para a realidade brasileira e da América Latina. A educação jurídica deve considerar e estudar com profundidade a realidade latino-americana, os sistemas jurídicos do continente e promover verdadeiro intercâmbio, o que só será possível através da real e efetiva valorização da cultura latino-americana.

A realidade atual é muito distante da ora defendida, pois nas faculdades de direito do Brasil não se valoriza o que acontece em países vizinhos importantes como Argentina, Uruguai e Chile, por exemplo, sendo que os estudantes de direito conhecem muito mais sobre os países europeus (como Alemanha, Itália, Portugal, França, entre outros) e sobre os Estados Unidos do que sobre os povos latino-americanos. A própria filosofia latino-americana costuma não ser reconhecida por boa parte dos intelectuais brasileiros, outra evidência de desvalorização das sociedades latino-americanas. A lógica de estar sempre olhando para o que acontece na Europa e nos Estados Unidos, ficando de costas para o que ocorre aqui na América Latina é nefasta aos interesses da região, estimulando uma reprodução do *status* já existente.

A educação jurídica necessita de profunda mudança, ou melhor, precisa romper com os atuais paradigmas. Já há movimentos nesse sentido. Nos dizeres de Jeferson Dytz Marin (2011, p. 110), a educação jurídica atual “tem sinalizado no sentido de rompimento com o estudo sacralizado do direito que versa sobre verdades absolutas”. Isso porque, o ensino

jurídico precisa estar comprometido com a superação dos problemas sociais, além de promover uma formação profissional qualificada que, nas palavras de Maria Cecilia Lorea Leite (2014, p. 16) “contribua para uma ordem social mais justa e a ampliação do acesso à justiça”.

O ensino jurídico necessita ser repensado, ou seja, de uma grande reformulação a qual começa pela própria reconstrução do objeto de estudo e de ensino do Direito, como postulam Vladimir Oliveira da Silveira e Samyra Haydêe Sanches (2013, p. 511):

Nesse sentido, é fundamental reconstruir o objeto de estudo e de ensino do Direito, buscando uma revisão global do que é Direito mediante a adoção de novos métodos que possam revelar o fenômeno jurídico em sua totalidade, sempre unindo a pesquisa ao ensino.

Tanto a pesquisa como o ensino jurídico precisam buscar a solução dos problemas sociais que a cercam. Nessa linha, os países da América Latina necessitam voltar os seus estudos e pesquisa para a própria América Latina, reconhecendo também seus juristas, suas filosofias e propostas, as quais podem e devem estar focadas na América Latina, capaz de pensar, produzir e contribuir para o progresso da ciência e da humanidade.

Atualmente, conforme refere Antonio Carlos Wolkmer (2015, p. 164), surgem novos juristas comprometidos com um horizonte social mais justo, solidário e com mais dignidade, os quais buscam romper com os velhos paradigmas e transformar as instituições ainda arcaicas, elitistas e não democráticas.

Esse movimento de mudança precisa ocorrer em toda a América Latina, a qual deve se unir para superar os seus problemas em comum. Para tanto, inicialmente, não se pode mais ignorar o que se passa na América Latina, impondo-se a preocupação com os problemas existentes na região, os quais são comuns ao Brasil e demais países da região, valorizando os seus vizinhos, seus docentes, alunos e, principalmente, suas pesquisas. Mas apenas isso não basta, pois o ensino jurídico deve ser repensado como um todo, inclusive no que tange aos valores que deve observar.

O novo ensino jurídico que ora se propõe precisa ser intercultural, precisa promover o constante diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e povos, admitindo a educação como lugar de comunicação, onde a partir do diálogo são produzidos saberes diversos, todos com relevância, o que possibilitará ressignificar a sociedade em busca de uma meta comum: um mundo mais harmonioso.

O ensino jurídico precisa ser uma importante vertente de mudança social, representando uma quebra de paradigma, a qual começa pelo reconhecimento e valorização do que se passa na América Latina, firmando os “pés” na região e “olhando” com mais intensidade e interesse para o continente latino-americano, estimulando-se o estudo, pesquisa e intercâmbio entre os povos da região, o que resultará em efetivo desenvolvimento e justiça social para a sociedade latino-americana.

Para tanto, impõe-se repensar de imediato práticas excludentes adotadas pelo Brasil, principalmente no que tange ao ensino jurídico. Isso porque de nada adiantará um arcabouço legal que estimule e conduza a integração na América Latina se continuarmos na prática barrando esse intercâmbio. Assim, deve-se de imediato aceitar o espanhol como língua estrangeira em todos os cursos de pós-graduação em Direito, pois nada justifica a manutenção dessa barreira infundada e preconceituosa.

Outro muro que precisa ser derrubado é a restrição aos diplomas emitidos pelos países vizinhos da América Latina sobre o respaldo da hipócrita defesa da “qualidade do ensino”, afinal o Brasil não pode deixar de legitimar o conhecimento produzido pelos povos vizinhos. Reconhecer o outro é fundamental para uma sociedade harmônica.

É momento de escutar, dialogar, propor, desaprender e, depois, reaprender novamente valorizando todos os tipos de conhecimentos, afastando-se posturas excludentes. Para isso a universidade tem que sair da sala de aula e, ao mesmo tempo, o povo (a sociedade) tem que entrar na universidade, assim como no ensino jurídico.

9.5 A NECESSÁRIA EXTENSÃO AO CONTRÁRIO NO ENSINO JURÍDICO

Uma das principais mudanças no ensino jurídico é a ampliação da extensão, a qual já ocorre, mas ainda de forma muito incipiente, sendo uma realidade para reduzida parcela dos estudantes de direito. Além disso, a extensão também precisa ser repensada, pois, mais do que levar conhecimento para fora da universidade, a universidade também deve se preocupar em realizar a extensão ao contrário, ou seja, absorver o conhecimento de fora da instituição para dentro.

A denominada ideia de “extensão ao contrário” é de autoria de Boaventura de Sousa Santos (2017), que defende a necessidade da universidade, além de tentar levar o conhecimento para fora de suas dependências através de projetos de extensão, também deve focar em trazer conhecimento de fora da universidade para dentro, ou seja, arejar-se com os

conhecimentos mais diversos possíveis que a sociedade possui, promovendo uma verdadeira ecologia de saberes. Essa concepção de abertura da universidade através de um diálogo e interação com a sociedade, em que ambas as partes realizam o processo de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido para o ensino jurídico, o qual precisa estar conectado com o ideal de mudança social e, portanto, aberto para uma perspectiva intercultural de diálogo, compreensão e pesquisa conjunta.

A noção de extensão universitária está ligada classicamente à concepção de transferência de conhecimento da universidade para a sociedade, partindo-se do pressuposto de que a universidade deve oferecer às classes populares o conhecimento que produz. Ainda que a universidade tenha um histórico de vinculação com as elites, a extensão universitária representa um projeto de popularização do conhecimento, significando um espaço histórico de resistência e disputa (FRAGA, 2017, p. 415).

Na América Latina, a extensão universitária ganha contornos próprios, pois, já na centenária Reforma de Córdoba de 1918, o movimento estudantil exigiu que a extensão universitária servisse como um meio de vinculação efetiva entre a sociedade e a universidade (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2008, p. 70).

A extensão é atividade obrigatória para as instituições de ensino superior no Brasil, o que se dá pela interpretação do art. 207 da Constituição Federal combinado com o art. 43, IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394 de 20/12/1996). Apesar disso, no que diz respeito à regulação atual dos cursos jurídicos, a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 trouxe uma impropriedade no que tange à extensão, pois mencionou que a mesma deve ser incentivada (art. 2º, VIII), quando sua promoção é evidentemente obrigatória (RODRIGUES, 2005, p. 253). Constata-se, assim, que a cultura da extensão não está solidificada no ensino jurídico brasileiro.

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 88) destaca que a extensão nos cursos de direito deve ser repensada, já que estas atividades costumam ter como foco a oferta de palestras e atendimentos jurídicos, porém, estas práticas, geralmente, estão desarticuladas com a realidade e necessidades dos grupos sociais.

Além da consolidação em si da prática da extensão no ensino jurídico, essa deve ocorrer também com base nesse novo paradigma: a “extensão ao contrário”, a qual é calcada na lógica da ecologia de saberes. A extensão ao contrário significa mais do que levar conhecimento para o mundo exterior que cerca um curso jurídico, pois pressupõe também trazer conhecimento de fora (da sociedade) para dentro da faculdade, operando-se uma

verdadeira troca de saberes. Somente dessa forma a extensão terá um caráter de dialogicidade, característica intrínseca da educação.

A extensão não pode ser de forma alguma assistencialista, pois precisa combater a violência simbólica, sendo que a atuação dos extensionistas na comunidade necessita ser de intermediadora da tarefa de pensar diferente (SENRA; SANTOS; COSTA; COSTA, 2013, p. 377):

A extensão, vista por esse ângulo, se reveste de atributos que a distanciam de qualquer forma de assistencialismo, ou de tentativa de estender o conhecimento acadêmico para aqueles desprovidos de saber. A convivência e o trabalho com a comunidade não se dá como se fosse objeto de observação etnográfica, mas sim como um processo de troca de experiências, que visa a construir um conhecimento emancipador, que abarque vários discursos, que lute contra os monopólios de interpretação. Muito pelo contrário, considera-se o saber popular essencial para o científico e, para que essa interligação entre as formas de saber exista, resta clara a necessidade de uma reforma da educação jurídica.

Conforme defende Renato Peixoto Dagnino (2015, p. 132), a extensão é o canal privilegiado para a concepção de um novo modelo de universidade e o gatilho de transformação, razão pela qual se faz necessário mudar a atual maneira como é realizada a extensão, o que também deve propiciar mudanças tanto na pesquisa quanto na docência. Ainda segundo o referido autor, ao invés da extensão, deveríamos praticar a “intenção” no sentido de internalizar as questões trazidas pela sociedade, sendo que conclui da seguinte forma (2015, p. 133):

Ou seja, temos que agir com a intenção clara de conhecer os problemas da sociedade, contribuir para resolvê-los e para que outros, participando deste processo possam aproveitar o conhecimento gerado. Não através de um enfoque disciplinar e insulado, “em busca da verdade”. A universidade se orientaria, então, por uma busca, na realidade que a circunda, dos problemas sociais que têm que ser resolvidos com agregação de conhecimento. Intenção significa ter intenção de fazer algo e também de internalizar, trazer para dentro da universidade, aquela agenda.

O Brasil necessita formar juristas que tenham a capacidade de superar os velhos paradigmas, de transformar as instituições ainda arcaicas, elitistas e não democráticas, o que passa, necessariamente, pela problematização e a ordenação pedagógica de estratégias efetivas, que reflitam opções democráticas, plurais e interdisciplinares (WOLKMER, 2015, p. 167). Para que tenhamos juristas com essas capacidades, o ensino jurídico precisa ser

repensado, pois deve estar ligado à ideia de mudança social, assim como defende Antônio Alberto Machado (2009, p. 113) ao expor que o jurista pode protagonizar importantes mudanças sociopolíticas ao entender o direito como um instrumento transformador das relações sociais.

Entretanto, essa extensão não pode ocorrer apenas de “dentro para fora” (daqueles que estão dentro dos muros das faculdades de direito para os que estão além do muro). Se assim ocorrer, a extensão pode até mesmo adquirir um caráter colonizador ou opressor, o que contaria a lógica defendida por Paulo Freire (2017, p. 43) de pedagogia do oprimido: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

O termo extensão, como refere o próprio Paulo Freire (2013, p. 20), pode carregar a ideia de messianismo, de superioridade (por parte de quem estende) e inferioridade (dos que recebem), do conteúdo (escolhido por quem estende) e significar, assim, até mesmo uma invasão cultural (já que se levaria o conhecimento e a visão do mundo daqueles que levam o conteúdo, o qual se superpõe aos conhecimentos daqueles que passivamente receberiam os ensinamentos). Certamente, extensão não pode ser isso, já que ela precisa ser educativa, jamais impositiva.

As atividades de extensão devem ter como prioridade, conforme refere Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 74), “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”. Dar voz é escutar, é estar aberto ao diálogo e disposto a fazer trocas de conhecimentos, o que permite a ecologia de saberes, concepção essa que deve ser incorporada pelo ensino jurídico.

Necessariamente, o ensino jurídico deve conciliar teoria com prática, sendo que a “extensão universitária ao contrário” (aquela que busca a troca de saberes entre universidade e sociedade) é uma excelente oportunidade para aliar teoria à prática em busca de emancipação e transformação social. Porém, conforme afirma Bauman (2013, p. 22), para ser prático “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”.

Nesse sentido, o conceito de ecologia de saberes desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 154) é muito oportuno, pois pressupõe um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de diversidade.

E é justamente a “extensão ao contrário”, a qual ora se defende, que permitirá essa troca intercultural e, assim, ganhos múltiplos para a sociedade e para o ensino jurídico de uma

forma geral, o qual terá a possibilidade de constantemente interagir e se nutrir de conhecimentos antes desprezados, já que fora dos “muros” das faculdades de direito.

A prática da extensão ao contrário, inclusive, reforça e amplia a concepção de ecologia de saberes aplicada ao direito, podendo-se falar em ecologia de direitos e justiça¹⁹³, conceito desenvolvido por Sara Araújo (2015, p. 38), a qual sustenta ser essa uma tentativa de explorar a pluralidade interna do direito, ou seja, dar voz às alternativas através das interações e diálogos horizontais entre as formas jurídicas do Estado e as formas não estatais e, até mesmo, com as formas híbridas, sendo a lógica dessa ideia justamente evitar o desperdício de experiências jurídicas, buscando a “construção de cartografias jurídicas mais inclusivas”.

Exercer a “extensão ao contrário” através de práticas interculturais, com base na ideia de ecologia de saberes, desenvolverá nos estudantes de direito a capacidade de diálogo e de escuta sensível, possibilitando uma troca de conhecimentos com a sociedade e, a partir disso, ganhos múltiplos aos envolvidos, o que promoverá a emancipação dos mesmos e a transformação social.

A extensão é uma prática obrigatória nos cursos jurídicos, porém, infelizmente, ainda é uma realidade distante da maioria dos alunos. Esse quadro precisa ser alterado, incorporando-se a extensão universitária como uma cultura permanente dos cursos jurídicos.

Porém, essa extensão não pode significar uma jornada que almeje apenas estender conhecimento jurídico aos que, supostamente, não possuem saberes válidos. Deve-se sempre buscar uma verdadeira troca de saberes, em que o extensionista, muito mais do que se limitar a ofertar os seus conhecimentos, esteja disposto e preparado para também ouvir, compreender e, através dessa dialogicidade, possa ocorrer uma experiência intercultural, na qual o estudante também trará para o seu curso jurídico os conhecimentos adquiridos.

A essa visão da extensão, atribui-se a denominação de “extensão ao contrário” a qual é de autoria de Boaventura de Sousa Santos, justamente para reforçar a ideia de que as faculdades de direito, além de propiciar os seus conhecimentos à sociedade, devem com ela aprender também, promovendo-se, assim uma prática de ecologia de saberes, a qual contribuirá e permitirá tanto a emancipação dos envolvidos como estimulará as esperadas transformações sociais.

¹⁹³ O conceito de ecologia de direitos e justiça é apresentado ao final da tese como uma proposta para a mudança no ensino jurídico.

9.6 PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO JURÍDICO

A pesquisa-ação é aquela engajada socialmente, ou seja, aquela pesquisa que identifica um problema existente na sociedade e, junto com a mesma, realiza a pesquisa na busca do referido problema. Assim, o pesquisador se insere na pesquisa a fim de transformar o meio em que atua. Eis a descrição apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 74):

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção de conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil.

David Tripp explica que não se tem certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação (2005, p. 447), bem como que existem tipos diversos de pesquisa-ação em diferentes campos de aplicação, o que torna até mesmo o conceito um tanto vago. Ainda assim, pontua que a apesar da pesquisa-ação ter uma tendência a ser pragmática “ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional”, uma vez que a pesquisa-ação busca alterar o que está sendo pesquisado, estando limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Assim, a pesquisa-ação encontra matrizes teóricas diferentes, mas todas elas trazem a característica principal da intervenção no que se pesquisa.

Portanto, a pesquisa-ação pressupõe uma postura participativa que legitima a própria pesquisa. Essa metodologia participativa costuma estar vinculada à extensão universitária, no entanto, também pode ser aplicada tanto no ensino, como na pesquisa de forma mais acentuada, já que essa proposta parte do pressuposto que a universidade é um instrumento de intervenção e, por isso, de transformação social (FERREIRA, 2017, p. 107).

Ocorre que a pesquisa-ação não tem sido, em geral, uma prioridade para a universidade (SANTOS, 2011, p. 75). Ao se defender um ensino jurídico crítico (que busca um estudante com consciência do direito como ferramenta social, política e cultural, além de querer formar juristas com uma atitude ativa para aplicar o direito com o intuito de praticar justiça social), consequência lógica dessa opção é um espaço maior para a pesquisa-ação, a qual é comprometida com a mudança social, exigindo participação dos pesquisadores. O

Direito é um campo de conhecimento com potencial fantástico para a pesquisa-ação, razão pela qual essa deve ser incentivada e praticada pelos cursos jurídicos.

9.7 CORAÇONANDO O ENSINO JURÍDICO

Se o ensino jurídico precisa adotar uma postura crítica, ao mesmo tempo, deve evitar a neutralidade, a partir disso, ter uma perspectiva mais humana.

Nessa linha, um importante aporte teórico é trazido por Patricio Guerrero Arias que apresenta a ideia de *corazonar* como uma antropologia comprometida com a vida. Trata-se de obra que apresenta outras visões a partir da Abya-Yala¹⁹⁴ para a descolonização do poder, do saber e do ser (2010, p. 11). Ainda que Patricio Guerrero Arias não seja um jurista e sequer tenha pensado no ensino jurídico, acredita-se que a sua concepção também pode ser pensada e aplicada no ensino jurídico, ao menos como uma vertente, como uma alternativa, pois o ensino jurídico precisa de alternativas.

Guerrero Arias (2010) defende a ideia de insurgência da ternura, o que permite colocar o coração como princípio do humano, sem que isso signifique ter que renunciar a razão, pois o objetivo é dar efetividade à inteligência. Trata-se de uma sabedoria insurgente contra a concepção da razão imposta pela modernidade. Eis o conceito de *corazonar* trazido pelo próprio autor (2010, p. 41):

Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad, como de razón. En el Corazonar no hay centro, hay un descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; el Corazonar, lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; Corazonar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, si no que por el contrario, el Corazonar le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido.

Ora, não há no direito brasileiro qualquer contribuição dos povos originários do continente. No ensino jurídico, de igual forma. Se o ensino jurídico precisa ser inclusivo,

¹⁹⁴ Abya-Yala é o nome que corresponde ao continente da América, que significa terra em plena maturidade ou terra de sangue vital, expressão oriunda dos povos Kunas. Atualmente, o uso desta expressão representa uma posição ideológica ao negar o termo América imposto pelos colonizadores, fazendo-se referência assim a expressão dada pelos povos originários ao continente.

então, necessariamente, deve preocupar-se em dar voz, ouvidos e espaço aos invisibilizados pela modernidade eurocêntrica.

Nitidamente, a proposta de *corazonar* (que numa opção de tradução livre se adota o termo *coraçonar*) vem na linha da descolonização. Não no sentido de negar tudo que vem do ocidente, mas como proposta de pensamento fronteiro, de uma proposta geopolítica de conhecimento que sente e pensa, que pode apresentar pensamentos alternativos presentes na América Latina, que são pautados pela necessidade de construir um pensamento a partir da afetividade e, assim, tornam evidente a existência de outras lógicas distintas da pura razão (ARIAS, 2010, p. 41).

Paulo Freire (2014, p. 127) sempre defendeu a ideia que a educação é uma prática de amor. Eis as suas palavras: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Este é um dos principais postulados da obra de Paulo Freire, mas o qual não costuma ser levado a sério, pois há muita descrença na educação como ato de amor. O ensino jurídico precisa ter como uma de suas vertentes o amor, pois sem ele, será impossível uma educação verdadeira.

Guerrero Arias (2010), conclui o seu pensamento afirmando que a força do coração faz possível coraçonar, não somente as metodologias e as epistemologias, mas também, e sobretudo, a própria vida. Aliás, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 85) também afirma que precisamos saber viver e nos aproximar daquilo que estudamos:

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Coraçonar é uma ideia desafiadora ao ensino jurídico brasileiro, pois desafia uma lógica individualista, fria, distante do que se estuda e extremamente positivista, mas que pode representar uma grande alavancada na educação jurídica atual, pois permitirá uma profunda reflexão sobre os paradigmas atuais da modernidade e do próprio Direito, o que contribuirá com um ensino jurídico mais sensível e, por isso, mais humano. Entretanto, somente será possível se ventilar a ideia de coraçonar no ensino jurídico se for adotada uma postura de ecologia de justiça e de direitos como se propõe ao final dessa tese.

9.8 A NECESSÁRIA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO

A interdisciplinaridade não se confunde com a noção de ecologia de saberes. Aliás, Boaventura de Sousa Santos esclarece que a interdisciplinaridade é “uma forma de colaboração que pressupõe um respeito pelas fronteiras entre disciplinas tais como elas existem” (2010, p. 147), enquanto a ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente, ou seja, “com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos” (2010, p. 158).

Dessa forma, constata-se que a ecologia de saberes é muito mais uma postura, uma visão de mundo que parte da premissa que é necessário fazer uma reavaliação das relações existentes na sociedade e na natureza que os diversos conhecimentos proporcionam.

Já a interdisciplinaridade, conforme Jayme Paviani (2008), modernamente assume diversas facetas, podendo ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Ainda, pode ser considerada como uma forma de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra, ou mesmo como modalidade de colaboração entre pesquisadores e professores em busca de resposta para problemas comuns ou superação das crises das disciplinas em razão do excesso de fragmentação de conhecimentos e de especializações, o que acaba por prejudicar a visão e compreensão do todo. O autor ainda explica que a interdisciplinaridade “parece consistir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento” (2008, p. 14).

Olga Pombo, ao defender a interdisciplinaridade e a integração dos saberes, apresenta a seguinte conclusão (2005, p. 13):

Neste sentido, o discurso da sala de aula é dissociado da realidade e assimilado como se fosse o único possível. Não há espaço, nem incentivo para a crítica e para a reflexão. O professor, especialista de sua disciplina, é responsável por transmitir seu conhecimento ao aluno, que deve absorvê-lo automaticamente. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o.

Nessa linha, Ivani Fazenda (2008, p. 21) sustenta que o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina “onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas”.

Constata-se que a interdisciplinaridade não tem o alcance e a profundidade da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos, uma vez que reflete a inteiração entre disciplinas (ciências) já tradicionalmente estabelecidas, entretanto, pode-se afirmar que é o primeiro passo para a desconstrução de uma visão estritamente fragmentada, essencialmente especializada e que fica alheia ao todo. A interdisciplinaridade é uma primeira tentativa de aproximação, o início de um diálogo, uma escuta sensível em busca de resposta que podem ser construídas solidariamente e não de forma excludente ou exclusiva.

No campo do ensino do direito, essa lógica interdisciplinar deve ser ainda mais forte. Inicialmente, dentro do próprio direito, considerando que a ciência jurídica é muito fragmentada, deve ocorrer verdadeiro “diálogo das fontes”, expressão muito destacada por Claudia Lima Marques (2012, p. 19), que, baseada nas ideias de Erik Jayme, sustenta que o sistema jurídico pressupõe certa coerência, devendo o direito evitar contradições. Assim, ao se aplicar o direito, estando em situação em que estão presentes duas fontes com valores contrastantes, deve-se buscar a coordenação dessas fontes em verdadeiro espírito de diálogo das fontes.

Além disso, o ensino jurídico não pode ignorar todas as demais disciplinas, exemplificativamente, a economia, sociologia, psicologia, filosofia, educação, buscando-se sempre uma formação humanística. Aliás, conforme Eduardo Bittar, a interdisciplinaridade precisa ser o instrumento de “quebra do rigor divisório dos departamentos estanques das ciências, sobretudo na área do Direito, em que a tendência à separação dos *standards* jurídicos é muito grande” (2006, p. 136).

A interdisciplinaridade no ensino jurídico apresenta-se como uma proposta pedagógica inovadora, que representa a integração de conteúdos, a superação de uma concepção fragmentária para uma concepção mais abrangente do conhecimento, a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, bem como a implementação de uma lógica ensino-aprendizagem em que o aluno seja o ator principal e que amplie seus horizontes na busca de respostas em todas as disciplinas que possibilitem efetivo diálogo (ALVES, 2006, p. 108).

O antigo paradigma científico passa a ser confrontado com o novo paradigma científico holístico, o que possibilita ao operador jurídico desse novo paradigma uma dinamização da sua prática jurídica, o que permitirá a possibilidade de construção de uma

sociedade voltada para os valores da cidadania e da democracia, os quais precisam ser constantes no meio jurídico (SANTOS, 2005, p. 46).

O referido paradigma holístico (do grego *holos*: totalidade) representa uma revolução científica e epistemológica que surge como resposta à fragmentação do conhecimento. Trata-se de um sistema calcado na ideia de ‘aprender a aprender’, consistindo numa abordagem de que todos os fenômenos ou eventos estão interligados e relacionados de uma forma global, ou seja, tudo seria interdependente. Logo, nesse contexto, a prática do ensino jurídico interdisciplinar é uma exigência, pois a interdisciplinaridade se coloca como um princípio facilitador e organizador dos conhecimentos, que permite novas interpretações e reagrupamento de informações das disciplinas antes distantes, o que possibilita um conhecimento verdadeiramente reflexivo e crítico (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 33).

Portanto, a interdisciplinaridade precisa ser efetiva, não bastando possibilitar ao aluno a realização de disciplinas de cursos diferentes, cabendo aos cursos de Direito deixar claro já no projeto pedagógico do curso a forma pela qual se concretizará a interdisciplinaridade. Nessa linha, cita-se Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 187):

Nesse sentido, não basta, como ocorre ainda maioria dos cursos, a simples inclusão, no currículo, de uma série de disciplinas de áreas afins e que propiciem, cada uma delas, uma visão estanque do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, um conjunto de visões diferenciadas, situação que, em si mesma, caracteriza a multidisciplinariedade e não a interdisciplinaridade. Essa realidade nada mais propicia do que uma série de análises isoladas do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva de sua totalidade.

A melhoria do ensino jurídico passa, necessariamente, pela alteração de paradigma, já que os dogmas tradicionais da educação jurídica já não mais apresentam respostas aos anseios sociais. Para tanto, uma das necessárias mudanças é a adoção efetiva de um ensino jurídico interdisciplinar - uma abordagem interdisciplinar do processo ensino-aprendizagem - (SANTOS, 2007, p. 277), o qual representa uma verdadeira revolução e ganho de qualidade no ensino, que passará, sem dúvidas, a ser mais reflexivo, abrangente e, assim, crítico.

Uma vez alcançada a interdisciplinaridade (primeira e essencial etapa), talvez, seja possível dar mais um passo (segunda etapa) em busca da transdisciplinaridade, que é uma proposta mais utópica. Enquanto a interdisciplinaridade pressupõe disciplinas que buscam interações recíprocas, gerando troca de dados, com o objetivo de superar a fragmentação do saber, a transdisciplinaridade almeja atravessar as barreiras epistemológicas de cada ciência,

praticando o diálogo de saberes (os quais estariam conectados e sem fronteiras). Portanto, a multidisciplinaridade é um ideal, já que muito mais ampla que a interdisciplinaridade. Segundo Aloísio Krohling (2007, p. 206) a “transdisciplinaridade admite a multiplicidade e a multirreferencialidade e busca ultrapassar a cisão entre sujeito e objeto”, sendo que o referido autor defende a transdisciplinaridade como novo paradigma das ciências humanas (KROHLING, 2007, p. 206):

Defendemos a transdisciplinaridade e a consideramos como o novo paradigma das Ciências Humanas, mas não pretendemos arvorá-la em um novo dogma monocrático nem cair na policracia do positivismo. O novo paradigma não pretende ser uma negação pura e simples da superação das disciplinas, mas afirma ser uma etapa superior de integração delas, respeitando a pesquisa e o conhecimento especializados. A busca da transdisciplinaridade é um esforço provisório e é uma articulação dialética das várias esferas e níveis da pesquisa e do conhecimento.

No ensino jurídico, já há defensores da utilização da transdisciplinaridade como possibilidade de mudança (PINHO, 2015, p. 294):

Num mundo globalizado, de saberes generalizados e multiculturais, será por meio da transdisciplinaridade inserida nos currículos acadêmicos que dotará o estudante de Direito de ferramentas cognitivas para analisar questões complexas, abordar temas amplos, resolver problemas e situações sem precedentes. Ademais, será a transdisciplinaridade que oferecerá ao aluno a oportunidade de exercitar a alteridade, compreender e apreender a lidar com a multi e a transculturalidade, tendo a consciência de que não há culturas e saberes mais ou menos importantes do que outros.

A transdisciplinaridade é um ideal a ser buscado no ensino jurídico e está em simetria com a lógica de ecologia de saberes defendida nessa tese. Entretanto, sequer temos uma cultura de interdisciplinaridade no ensino jurídico. Partindo do pressuposto que a base cultural da transdisciplinaridade é a própria interdisciplinaridade, o ensino, a pesquisa e a extensão transdisciplinares apenas poderão de fato ocorrer tendo uma base cultural e prática sólidas, o que advirá necessariamente de uma cultura interdisciplinar já implementada.

Portanto, defende-se a construção de um ambiente interdisciplinar no ensino jurídico (realidade ainda distante), pois essa nova cultura é essencial para um ensino jurídico mais propositivo, o que permitirá as bases para a criação de uma postura transdisciplinar no futuro.

9.9 PROFESSORES PROFISSIONAIS, CIENTES DA SUA FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA E PRATICANDO NOVAS METODOLOGIAS

A ideia de uma pedagogia jurídica faz sentido e só tende a trazer benefícios, pois, sem dúvidas, a construção de uma teoria para a pedagogia jurídica, com contornos próprios, contribuirá para a própria evolução do Direito.

Isso porque, conforme ressalta Sérgio Rodrigo Martínez (2012, p. 43), o primeiro passo é superar qualquer forma de educação bancária do saber, a qual ainda é muito comum no Direito. Trata-se de necessidade vital para a melhoria das condições cognitivas dos formandos em ciências jurídicas. Logo, a construção de uma pedagogia jurídica passa pela mudança de postura do ensino jurídico, em que os docentes, ante a constatação de deficiências no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, passam a adotar e implementar a noção de responsabilidade social com o escopo de impactar o meio social em que vivem, pois, caso não haja essa mudança, continuarão como agentes da perpetuação jurídica das desigualdades e exclusões sociais facilmente encontradas no Brasil.

Ocorre que a realidade dos docentes em direito ainda é muito longe de uma categoria profissional e organizada. Aliás, confirmando essa assertiva, Thais Luzia Colaço (2006, p. 22) afirma que hoje existe um “amadorismo pedagógico” por parte dos docentes de Direito, o que agrava o problema do ensino jurídico. Profissionalizar os docentes, que precisam ter uma formação pedagógica, significa uma nova concepção de docente, que não pode ser considerado apto a dar aulas apenas pelo fato de bem exercer sua profissão jurídica.

Ao docente jurista é indispensável se apropriar dos saberes necessários dos professores já tão explorados pela pedagogia, pois, conforme aponta Giovani de Paula (2006, p. 235), “as alternativas pedagógicas para o ensino do Direito implicam um repensar as práticas pedagógicas e enfrentar as incertezas desse novo tempo com muita criatividade e inovação”.

Além disso, a nova pedagogia jurídica precisa ser interdisciplinar, ou seja, tanto os professores como alunos precisam ter conhecimentos de outras áreas, pois um mundo fragmentado não é mais possível. Nesse sentido, cita-se Elizete Lanzoni Alves (2005, p. 19):

É urgente a busca por caminhos de integração do conhecimento científico quebrando o paradigma da desconexão e da fragmentação, da visão ortodoxa e conservadora, herança de um positivismo jurídico que pautou a formação pedagógica até o final do século passado, quando a interpretação “por partes” significava uma forma bem mais simples de entender o mundo e seus fenômenos.

Uma pedagogia jurídica em conformidade com os anseios sociais levará para uma educação cidadã, quando se busca mais do que formar um jurista, mas sim um operador do Direito comprometido com a realidade social. Essa pedagogia jurídica pressupõe uma educação com diálogo, em que professores e alunos interagem constantemente, tratando de temas relevantes e com integração de conhecimentos e interdisciplinaridade. Já temos todo o arcabouço legal para implementar as reformas necessárias, cabendo aos estudiosos do tema propulsionar essa mudança de paradigma. Nesse contexto, cita-se Maria Cecilia Lorea Leite (2014, p. 49):

Considerando, por exemplo, os objetivos da educação brasileira, de acordo com o artigo 205 da Carta Magna, que faz expressa referência ao desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, bem como, no artigo 206, o princípio da gestão democrática do ensino público estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal Brasileira, entende-se que a proposta de integração do conhecimento traz relevantes contribuições. Entre elas, o reconhecimento do direito e o compromisso dos cidadãos de proporem questões e temas, para serem tratados no currículo, e buscarem soluções para os problemas que afetam suas vidas em uma sociedade democrática.

A pedagogia jurídica é a apropriação dos docentes de Direito dos conhecimentos próprios da pedagogia, aplicando-os na educação jurídica e os moldando às realidades das necessidades do ensino jurídico. Isso porque, a pedagogia tende somente a contribuir. Nesse sentido, importante destacar a seguinte conclusão de Maurizete Pimentel Loureiro Duarte e Gerson Constância Duarte (2012, p. 175):

Tornar a pedagogia, ciência constante na produção de conhecimento no ensino jurídico só contribuiria para transformar um modelo inadequado de educação numa nova perspectiva, onde certamente um olhar mais atento para a sociedade pós-moderna e suas demandas possibilitariam uma condição mais rica e próxima da realidade multiculturalista a qual o processo globalizador nos insere, e do qual os currículos nos orienta.

A bandeira da pedagogia jurídica deve ser defendida por todos os docentes da área do Direito. Mas apenas isso não basta. É fundamental que os preceitos defendidos sejam colocados em prática, portando-se o professor de Direito como verdadeiro ator social.

Primeiramente, impõe-se o fim da desatenção à capacitação docente. O descaso com a capacitação didático-pedagógica dos professores do Direito para o ensino superior já é uma tradição, a qual, de forma inadmissível, é justificada pela hipervalorização da experiência e

prática profissional deste professor (que raramente é apenas um professor, ou seja, costuma ter outra profissão como a principal), bem como hipervalorização do domínio da teoria. Tanto a prática como a teoria costumam estar desvinculadas de habilidades didáticas do professor, o que resulta num ensino de baixa qualidade. Aliás, nas seleções de professores de Direito, raramente se observa a habilidade didática do candidato ou se exige uma comprovação de capacidade didático pedagógica, pois o foco geralmente é na titulação e histórico profissional (COLAÇO, 2006, p 15).

Logo, o amadorismo pedagógico não mais pode ser admitido. Professores de Direito não podem ser selecionados apenas com base na sua titulação (cursos de especialização, mestrado e doutorado) e experiência para, após, “aprenderem a ensinar ensinando” sem qualquer teoria pedagógica ou capacitação didática. Deve-se exigir que os professores de Direito voltem a ser aprendizes, investindo-se na educação para educadores, quando estes operadores aprenderão a ensinar.

Os docentes precisam ser formados em cursos que sejam, conforme refere o professor Jarbas Santos Vieira (2014, p. 235), “lugar de pensamento, lugar onde a vida torna-se objeto pensável, lugar de conhecimento, lugar de aprendizagem de conceitos e, por isso, lugar de cuidado do outro, de cuidado de si”. Portanto, a capacitação docente, ainda que seja um desafio para as próprias faculdades de direito ou mesmo universidades, é mais que uma opção, revelando-se uma exigência, pois a docência no nível superior por si só já exige domínio na ação pedagógica (MELLO, 2007, p. 98). A capacitação docente deverá ser voltada sempre para além do conteúdo específico de ensino (COLELLO, 2013, p. 32).

Logo, o professor no ensino jurídico não poderá apenas apresentar a técnica jurídica, mas também tentar problematizar, ou seja, apresentar a relevância do que se ensina e se aprende, sob pena de não se criar uma cultura emancipadora, mas sim uma verdadeira deformação do estudante de direito. Nessa linha, cita-se Bárbara Silva Costa (2007, p. 374), a qual afirma que o ensino jurídico precisa ser crítico para não incapacitar os seus estudantes:

Necessita-se do Direito como uma atividade crítica, por isso a proposta de um ensino jurídico crítico e reflexivo, consciente das contradições do Direito. Portanto, para proporcionar uma formação de qualidade, as faculdades devem deixar de ser escolas da técnica e da legalidade, pois esta concepção acaba por não enfrentar as problemáticas jurídicas atuais. Os Cursos Jurídicos (de)formam seu corpo discente incapacitando-os a apresentar respostas às novas condições de uma sociedade que vive em constantes transformações. Trata-se de uma tendência da maioria das instituições, as quais utilizam semelhantes bases teóricas na abordagem do Direito.

A educação em um mundo global deve buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.

O docente precisa estar ciente da importância que tem para o futuro jurista, sabedor que muito pode ajudar ou, mesmo, atrapalhar o futuro operador do direito. Nessa linha, cabe citar F. Novaes Sodré (1964, p. 63), que há mais de 50 anos já ressaltava que o professor não pode ser indiferente com o seu aluno:

Quem ensina não pode ser indiferente aos possíveis males que causa, as injustiças e desonestidades que cria. É responsável pela personalidade de seus pupilos, como o artesão pelo sapato que faz. Deve ser leal para com eles, sensível a seus problemas e dificuldades e respeitar suas personalidades. Não o sendo, não é um Mestre Sincero: pode ser um ganhador de dinheiro, um instrumento de opressão ou o que for, mas muito longe do Professor virtuoso e bem intencionado.

Sem dúvidas, deve ocorrer a substituição do modelo tradicional utilizado pelas instituições de ensino na área do Direito para uma proposta pedagógica que estimule e promova a criatividade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a alteridade. Ocorre que há grande resistência às mudanças tanto por parte dos discentes como docentes. Neste processo de ensino, a reformulação, a transformação, a mudança deve partir dos docentes, pois a estes cabe o papel de ator social. Nessa perspectiva, os docentes de direito devem romper o paradigma da velha tradição de metodologia do ensino (aulas focadas no conteúdo de códigos e voltadas à análise de jurisprudência), atualizando para uma visão do Direito calcada na reflexão (em contraponto com a atual repetição ou memorização), com o auxílio de diversas áreas do saber e com o objetivo de responder às demandas sociais (ROCHA; COSTA, 2013, p. 291), adotando, assim, o ensino jurídico uma verdadeira e efetiva função social.

Os docentes são essenciais para a mudança do ensino jurídico, como refere Angélica Carlini (2007, p. 340):

Os docentes de direito têm, nesta quadra histórica do país e do mundo, um compromisso imenso em repensar o direito, a sociedade, a democracia e a justiça. Devem refletir sobre aspectos econômicos, históricos, políticos e sociais que permitiriam ao Brasil construir uma sociedade tão desigual, cujo tecido social esgarçado produz violência urbana e rural em índices assustadores, cujo estado se mostra tão despreparado para dar conta de suas responsabilidades e tarefas, negando sistematicamente à grande maioria acesso aos aspectos fundamentais de construção da dignidade da pessoa humana, tais como saúde, educação e moradia.

Porém, para que seja possível uma mudança de postura dos professores, o primeiro passo é “desmistificar que o saber jurídico não é saber pedagógico e que nenhum deles se sobrepõe” (SILVA, 2017, p. 131).

Os docentes devem formar, antes de tudo, cidadãos. Portanto, é importante que nas salas de aulas dos cursos jurídicos também se tenha como objetivo de aprendizagem a dimensão do político, a discussão da realidade social e das possibilidades de mudança, pois inegavelmente o ensino-aprendizagem do direito possui uma dimensão política que deve ser reintegrada no ensino jurídico, por que os juristas possuem papel muito importante na sociedade contemporânea na busca de efetivação de direitos (CARLINI, 2008, p. 227).

Cabe ao docente da área do Direito pensar o seu ensino a partir de problemas reais, ou seja, considerando a possibilidade de aplicação do conhecimento. Seja qual for a teoria jurídica ensinada e aplicada, todas devem ter relevância, sob pena de não ter sentido o processo de ensino aprendizagem, pois, como refere Lenio Streck (2007, p. 405) é a tarefa fundamental de qualquer teoria jurídica “concretizar direitos, resolvendo problemas concretos”.

A partir da noção de que o professor é um agente de transformação social, o qual não é neutro, ciente da necessidade de uma atuação profissional que considere o saber jurídico como pedagógico, ou seja, que reconhece uma postura jurídica, abrir-se-á espaço para novas metodologias. Todas as metodologias, desde que busquem uma prática mais transversal e menos horizontal, são válidas e tendem a contribuir para o aprimoramento do ensino jurídico.

9.10 EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO JURÍDICO

Foram elencados até este ponto muitas críticas ao ensino jurídico. De igual forma, também foram apontadas propostas de mudanças, defendendo-se que as mesmas não devem ocorrer no campo regulatório do ensino jurídico (como as diretrizes curriculares), mas sim com mudanças de práticas e incorporação de novos pressupostos. O ensino jurídico atual possui boas iniciativas que destoam do panorama geral, as quais comprovam que é possível um ensino jurídico diferenciado. Ao apresentá-las, torna-se difícil até mesmo caracterizá-las como iniciativas exclusivamente de ensino, ou de pesquisa, prática jurídica ou ainda extensão, pois é possível identificar traços de todas estes componentes, justamente o que se deseja. Entretanto, buscou-se trazer exemplos ligados a todos estes eixos. Assim, apresentam-se apenas dois exemplos, entre outros possíveis, utilizando-se como critério o grande impacto e

relevância social das propostas em execução: 1) O Direito Achado na Rua; e 2) Clínicas Jurídicas com atuação estratégica.

A primeira delas é o projeto denominado ‘O Direito Achado na Rua’, que “é fruto da reflexão e da prática de um grupo de intelectuais reunidos num movimento denominado Nova Escola Jurídica Brasileira”, cujo principal expoente foi Roberto Lyra Filho (SOUSA JUNIOR, 1993, p. 7). Esse movimento, ou projeto, não resulta de uma única ação, pois advém de uma corrente de pensamento, que se traduz em publicações, cursos, linha de pesquisa e extensão na Universidade de Brasília (UnB).

Desde o lançamento da primeira edição da série O Direito Achado na Rua em 1987, bem como do curso a distância respectivo, vem se construindo uma coleção de materiais que é referência na universidade no diálogo com movimentos sociais, assessorias jurídicas e operadores do Direito, sendo que este projeto ocorre numa perspectiva interdisciplinar e interinstitucional (SOUSA JUNIOR, 2015, p. 2).

Dada a profundidade deste longínquo projeto, que com o passar do tempo não ficou restrito apenas à UnB dado o seu alcance e importância, torna-se necessária citar a descrição do coordenador do mesmo, professor José Geraldo de Sousa Júnior (1993, p. 10):

O sentido que orienta o trabalho político e teórico de O direito achado na rua consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos sujeitos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito:

1. determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, por exemplo, direitos humanos;
2. definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito;
3. enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão do homem pelo homem e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.

Desde o lançamento, o projeto O Direito Achado na Rua se expandiu muito, o que resultou no curso à distância, dando origem a Série o Direito Achado na Rua; também como linha de pesquisa no Mestrado e Doutorado em Direito (Faculdade de Direito da UNB) e Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania (no centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UNB), além de se tornar disciplina tanto nos cursos de graduação como pós-graduação em Direito na UNB. Essa consolidação do projeto fez emergir uma vasta

bibliografia, o que ocorreu tanto na UNB como em várias outras universidades brasileiras (SOUSA JUNIOR, 2015, p. 4).

Sem dúvidas, o projeto O Direito Achado na Rua¹⁹⁵, o qual se consolidou nos meios acadêmicos e sociais, propiciou profundas reflexões, impactando fortemente o ensino, a pesquisa e a extensão em Direito, principalmente, em direitos humanos. Trata-se de iniciativa que começa na universidade através de pesquisadores, a qual sai da universidade, altera o meio social e, com isso, acaba por alterar os próprios pesquisados e, conseqüentemente, a universidade, constituindo-se em verdadeiro processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esse projeto nasce antes mesmo das diretrizes curriculares do ensino jurídico, sendo que resiste a todas elas e, inclusive, se fortalece com o tempo, o que demonstra que boas práticas no ensino jurídico não estão atreladas às alterações de marco regulatório.

No mesmo sentido do projeto O Direito Achado na Rua, ainda que seja possível citar outros, vale referir pela importância o projeto Polos de Cidadania conduzido por Miracy Gustin Barbosa na Universidade Federal de Minas Gerais, que traz no seu *site*¹⁹⁶ a seguinte descrição: “é um programa transdisciplinar e interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão, criado em 1995, na Faculdade de Direito da UFMG, voltado para a efetivação dos direitos humanos e para a construção de conhecimento a partir do diálogo entre os diferentes saberes”.

Uma segunda prática que deve ser saudada, a qual já é praticada em algumas instituições universitárias, é a constituição de clínicas jurídicas, um fenômeno relativamente recente no Brasil¹⁹⁷, sendo que boa parte das clínicas jurídicas criadas é na área de direitos humanos¹⁹⁸.

¹⁹⁵ O projeto O Direito Achado na Rua disponibiliza vasta publicação com resultados de suas pesquisas no *site* <http://odireitoachadonarua.blogspot.com/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

¹⁹⁶ Disponível em <http://polosdecidadania.com.br/institucional/apresentacao>. Acesso em: 17 jun. 2018. Consta no *site* ainda seguinte descrição do projeto: A atuação do Polos é estruturada a partir dos conceitos de cidadania, subjetividade, emancipação e reconhecimento. Esses marcos balizam todos os projetos do Programa que envolvem múltiplas linhas de atuação, quais sejam: atendimento psicossocial e jurídico; realização de cursos, palestras, seminários e capacitações; encaminhamento de casos; produção tecnocientífica; pesquisas diagnósticas e avaliativas participativas; elaboração e encenação de esquetes teatrais populares de rua; assessoria aos movimentos sociais e comunitário; organização e mobilização popular; fortalecimento e criação de redes de proteção e promoção dos direitos humanos.

¹⁹⁷ A instalação de clínicas jurídicas começou a ocorrer com maior intensidade na última década. A expressão ‘clínicas jurídicas’ nas Faculdades de Direito brasileiras apareceu apenas nesse século XXI.

¹⁹⁸ Cita-se algumas clínicas jurídicas criadas nos últimos anos: Clínica de Direitos Humanos da UFPR; Clínica de Direitos Humanos da UFMG; Clínica de Direitos Humanos da UniCEUB; Clínica de Direitos Humanos da PUCPR; Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville – Univille; Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) da Universidade Federal do Pará; Clínica de Direitos Humanos da UniRitter; Clínica de Direitos Humanos e Empresas/FGV; e Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ.

A clínica jurídica é um espaço universitário que visa uma educação clínica, rompendo com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Trata-se de uma proposta baseada na prática jurídica, já que as clínicas atuam em casos reais, desenvolvendo nos estudantes habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevistas aos assessorados pela clínica, bem como estratégias de litígios (LAPA, 2014, p. 81).

As clínicas jurídicas possuem influência no modelo norte-americano¹⁹⁹, onde são mais comuns e, por isso, não podem ser simplesmente transplantadas para o Brasil. Entretanto, o formato de clínicas jurídicas que aqui se defende não é uma simples prática simulada ou uma ideia de núcleo de prática jurídica (escritórios modelos que prestam serviços de assessoria jurídica de forma gratuita). Defende-se a criação de clínicas que, além de gerar pesquisas em determinada área, tenham atuação estratégica, seja no Poder Judiciário, seja na promoção de movimentos sociais. Mas essa atuação, estrategicamente, não deve ocorrer em demandas individuais, mas sim em demandas coletivas estratégicas que podem resultar em grande impacto e, com isso, redundar em transformação social.

Nesse modelo proposto de clínica jurídica, pode-se citar, por exemplo, a Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ²⁰⁰, a qual se apresenta da seguinte forma no seu *site* institucional²⁰¹:

A Clínica UERJ Direitos é um núcleo universitário da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que tem por missão a promoção e defesa dos direitos fundamentais no país. A atuação da Clínica é voltada à prestação de assessoria jurídica especializada e representação processual de entidades da sociedade civil em litígios estratégicos de interesse público, i.e., ações judiciais que tenham potencial de promover transformação social e ampliar a proteção de direitos humanos. As atividades da Clínica incluem também a realização de oficinas, seminários e palestras e a elaboração de estudos e publicações sobre temas relativos a direitos fundamentais.

Esse formato de clínica jurídica²⁰² permite, além da realização de pesquisas, publicações, eventos, participação em competições internacionais, cursos de capacitação, que

¹⁹⁹ As clínicas surgiram nos Estados Unidos da América, estando num processo recente de surgimento no Brasil. Atualmente, podem ser identificadas clínicas jurídicas em países como Inglaterra, Canadá, Austrália, África do Sul, Etiópia, Tanzânia, Índia, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Holanda, Japão, China, entre outros (LAPA, 2014, p. 79).

²⁰⁰ A Clínica da UERJ teve a sua criação aprovada em 05 de dezembro de 2013, conforme o ato de fundação da clínica disponível em <http://uerjdireitos.com.br/a-clinica/transparencia/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

²⁰¹ Disponível em <http://uerjdireitos.com.br/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

²⁰² Conforme ato de fundação da Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ, são objetivos da mesma: I) contribuir para a ampliação da produção dos direitos fundamentais no Brasil; II) apoiar a

também sejam escolhidas demandas estratégicas onde podem ser aplicados os conhecimentos adquiridos pela pesquisa, promovendo-se assim a extensão. Logo, os integrantes da clínica podem atuar em debates de alta repercussão, seja nos tribunais, em audiências públicas, ou mesmo em outros tipos de fóruns sociais. As clínicas jurídicas permitem, portanto, uma atuação de alto relevo social, já que possibilitam escolhas estratégicas e pontuais que podem promover verdadeiras transformações sociais.

Em sentido muito análogo, pode-se citar a Clínica de Direitos Humanos da UFPR que, conforme o seu *site* institucional²⁰³, “realiza atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão em temáticas transdisciplinares de direitos humanos, com foco nos impactos éticos, legais e sociais da tecnociência sobre a vida humana, animal e planetária”. Além disso, como metodologia, aponta a utilização da “metodologia clínica do ensino jurídico”, a qual é caracterizada pela “articulação interdisciplinar entre teoria e prática, a metodologia clínica prioriza o protagonismo discente na resolução de problemas cujo impacto jurídico-social seja emblemático”. Traz, ainda, como principais atividades a elaboração e execução de projetos de pesquisa teórica e empírica do Direito, bem como projetos de diagnóstico de intervenção social. Para atingir os seus objetivos, a Clínica de Direitos Humanos da UFPR elenca as seguintes estratégias:

- 1) Estratégias judiciais e extrajudiciais: participação em litígios estratégicos nacionais (ex. demandas individuais de impacto, coletivas, contribuição como *amicus curie*) e internacionais (ex. OEA, ONU), parcerias com escritórios de advocacia (*pro bono*), estratégias alternativas de resolução de conflitos (ex. mediação);
- 2) Estratégias de formação: realização de intercâmbios internacionais, cursos de oratória, capacitação para o desenvolvimento de pesquisa empírica, simulados, participação em competições internacionais em direitos humanos e temáticas correlatas, produção de artigos científicos – envolvendo discentes, comunidade acadêmica e sociedade em geral - mulheres, adolescentes, profissionais da saúde, presos etc.;
- 3) Estratégias de comunicação: capacitação e uso de meios eletrônicos, redes sociais e mídia em geral, bem como a produção de artigos científicos cujo

sociedade civil em ações relacionadas aos direitos fundamentais, mediante a prestação de assessoria jurídica especializada; III) proporcionar aos alunos da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UERJ vivência prática em atividades jurídicas relativas à proteção de direitos fundamentais; IV) contribuir para a consolidação da Faculdade de Direito da UERJ como espaço de atuação voltada à defesa dos direitos fundamentais. Para alcançar os referidos objetivos, as atividades a serem desenvolvidas pela clínica são: I) atuação jurídica em causas que envolvam direitos fundamentais, incluindo a propositura de ações diretas e apresentação de memoriais e demais documentos para a atuação como *amici curiae* e/ou para a participação em audiências públicas; II) prestação de assessoria jurídica a entidades que atuem em prol da defesa de direitos fundamentais; III) organização de aulas, debates, seminários, cursos e palestras sobre temas relacionados aos direitos fundamentais. Disponível em <http://uerjdireitos.com.br/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

²⁰³ Disponível em <http://cdhufpr.com.br/pt/institucional>. Acesso em: 15 jun. 2018.

público-alvo sejam discentes, comunidade acadêmica e comunidade externa, como mulheres, adolescentes, profissionais da saúde, presos etc.;

4) Estratégias de *lobby* legislativo e judicial: articulação social, metodologia de análise de projetos de lei, impulsionamento de reformas legais e judiciais;

5) Estratégias em políticas públicas: cooperação e acompanhamento de políticas junto ao Poder Executivo (local, estadual e nacional);

6) Estratégias de fiscalização: observatórios (ex. Jurisprudência do STF) e parcerias com terceiro setor;

7) Estratégias de popularização do saber (*street law*): materiais direcionados para a sociedade em geral, sem formação técnica em nosso objeto de estudo e atuação;

8) Estratégias de sensibilização: uso da arte (cinema, fotografia, música, dança etc.) para promover a cultura dos direitos humanos junto a gestores, profissionais e pessoas diretamente afetadas pelos fenômenos estudados e acompanhados.

O leque de possibilidades de atuação das clínicas jurídicas é fantástico. A exemplo das clínicas jurídicas da UERJ e da UFPR, esses são projetos que aliam extensão, pesquisa e ensino, possibilitando também um ensino prático as estudantes que, através da participação das clínicas jurídicas, podem sair de dentro dos muros da faculdade e interferirem de forma efetiva em demandas socialmente relevantes.

Portanto, o projeto O Direito Achado na Rua, criado em meados dos anos 1980, assim como as recentes clínicas jurídicas surgidas na última década (no modelo de atuação estratégica, como, por exemplo, as clínicas da UERJ e da UFPR), representam exemplos de boas práticas no ensino do direito, pois promovem ganhos múltiplos tanto para as instituições universitárias que a promovem (sejam os docentes ou discentes) como para os movimentos sociais que são afetados por estas propostas. Nitidamente, são atividades que envolvem ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica, as quais não ficam restritas às salas de aula, demandando envolvimento e engajamento social, razão pela qual servem de exemplos e inspiração para as demais instituições de ensino.

Outras possibilidades poderiam ser apresentadas e desenvolvidas, como novas metodologias de sala de aula (que busquem um ensino mais horizontal e menos vertical, como aplicação de jogos, método do caso, resolução de problemas reais, construções coletivas), avaliações alternativas (mais participativas e democráticas), novas competências (que desenvolvam no estudante o senso crítico, a capacidade de diálogo e meios alternativos de resolução de conflitos), novos ambientes de sala de aula (espaços mais acolhedores e mesmo fora do espaço universitário), novos currículos (com a diminuição de disciplinas obrigatórios, foco nos direitos humanos e um leque maior de disciplinas eletivas que possibilitem uma formação mais ampla), projetos de extensão (que busquem inserção e transformação social),

pesquisas inovadoras (que resultem em ganhos reais para os envolvidos), intercâmbios (entre instituições, professores e estudantes), novas possibilidades de expressão de Direito (arte, literatura, cinema, imagens, etc.), porém, para que tudo isso possa ocorrer, torna-se necessário que o ensino jurídico adote novos paradigmas (os quais não são jurídicos, ou seja, não advém de reformas regulatórias), mas sim de uma concepção diferenciada do ensino jurídico, a qual precisa ser reflexiva, crítica, focada nos direitos humanos e que busque a transformação social.

10 NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Para que o ensino jurídico de fato mude, precisa de novos paradigmas, os quais redundarão em uma nova cultura prática na educação jurídica. Ocorre que essas mudanças precisam ser substanciais e efetivas. Basicamente, são quatro os novos paradigmas que precisam ser considerados, já que afetarão todas as práticas possíveis dentro do ensino jurídico, sendo eles: 1) adotar os direitos humanos como eixo central; 2) incorporar os postulados de Paulo Freire, acolhendo suas pedagogias; 3) foco na transformação social; e 4) prática da ecologia de saberes jurídicos.

Esses novos paradigmas estão alinhados. O compromisso com os direitos humanos deve ser a missão do ensino jurídico como um todo. Vincular o ensino aos postulados de Paulo Freire significará uma revolução pedagógica, tornando o ensino mais humanizado, horizontal e emancipador, o que impulsionará o ensino, a pesquisa, a extensão e atividades práticas vinculadas com as transformações sociais necessárias. Tudo isso será possível na lógica de ecologia de saberes jurídicos, que praticada e aprofundada, levará à concepção e ecologia de justiça e de direitos. Assim, passa-se a análise dos novos paradigmas propostos.

10.1 A CENTRALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO

Defende-se com veemência a centralidade dos direitos humanos no ensino jurídico, acreditando-se que a cultura, defesa e promoção dos direitos humanos devem irradiar-se para todas as demais disciplinas do Direito, contaminando-as de forma positiva, pois acredita-se que essa concepção permitirá uma visão mais humana, reflexiva e, portanto, crítica de todos os demais conhecimentos.

Tem-se claro que não devemos promover uma guerrilha entre saberes jurídicos (SILVA; MAIA; TEIXEIRA, 2008, p. 349). Porém, não se sustenta que os direitos humanos devem ser apenas mais uma disciplina no currículo ou que esta seria a mais importante em detrimento de todas as demais. O que se defende é que os direitos humanos precisam ser incorporados como prática, como experiência, como vivência e cultura, o que deve ocorrer em todo o ensino jurídico.

Logo, os direitos humanos não são importantes apenas como mera disciplina, mas sim como uma visão de mundo. Porém, adverte-se que a concepção de direitos humanos a ser pensada e adotada não é apenas a do eurocentrismo, pois, conforme sustenta Jose-Manuel

Barreto (2013, p. 168), devemos relacionar a história dos direitos humanos não apenas com os pensadores e eventos europeus, mas também com todos que fazem a defesa dos direitos advindos de outros povos de fora da Europa, uma vez que “*human rights are not a gift of the west to the rest of the world*”²⁰⁴.

A trajetória histórica até a concretização da ideia de direitos humanos foi muito lenta e difícil. Trata-se de recente e importante conquista da humanidade, a qual ainda não foi consolidada conforme refere Norberto Bobbio (2004, p. 33) sobre a declaração universal dos direitos do homem de 1948:

A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre.

É tamanha a importância da declaração universal dos direitos do homem, bem como todos os desdobramentos que dela vieram, que Bobbio (2004, p. 206) chega a firmar que “a proclamação dos direitos do homem dividiu em dois o curso histórico da humanidade no que diz respeito à concepção da relação política”. Assim como Bobbio saúda que a declaração universal dos direitos do homem pode ser considerada como a maior prova histórica de um consenso sobre um determinado sistema de valores, o que inclusive indicaria um progresso moral da humanidade, ao mesmo tempo, adverte o autor que as violações aos direitos humanos não param de se multiplicar.

Essa importante conquista da humanidade, que representa claramente uma evolução do direito, deve ser o principal valor do ensino jurídico, sendo que a lógica dos direitos humanos deve estar presente no ensino, pesquisa, extensão, práticas pedagógicas, estágios, atividades complementares, avaliações, ou seja, devem operar como o fundamento a razão de ser dos cursos.

Já se defendeu a necessidade de compromisso da universidade com a educação em e para os direitos humanos, assim como já se comprovou que não há uma cultura da promoção e defesa dos direitos humanos dentro dos cursos jurídicos no Brasil. Essa mudança é urgente e fundamental para uma verdadeira transformação dos cursos jurídicos.

Se a universidade tem que estar comprometida com os direitos humanos, o ensino jurídico precisa estar ainda mais. Dentre todos os cursos superiores, o curso jurídico,

²⁰⁴ Tradução livre: os direitos humanos não são um presente do ocidente para o resto do mundo.

necessariamente, deve ser mais empenhado na defesa, difusão e extensão dos direitos humanos, tendo essa defesa como missão e lema.

O surgimento dos cursos jurídicos precede a própria sistematização dos direitos humanos, sendo que a pauta dos direitos humanos, apesar de já estar inserida nas faculdades de direito, ainda não possui a centralidade, o que deve ser revertido, já que os direitos humanos são a base de todos os demais direitos na sociedade moderna.

Isso porque os direitos humanos são aqueles comuns a todos a partir da matriz do direito à vida e decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de cada ser humano (BENEVIDES, 2007, p. 337). Diante disso, os direitos humanos são uma forma de vida e, nas palavras de Luiz Carlos Bombassaro (2013, p. 8), constituem-se o tema central para a efetivação da reflexão ética na atualidade. O referido autor ainda complementa:

Os direitos humanos representam assim o espaço existencial das práticas vitais marcadas pelo reconhecimento recíproco da diversidade, um modo de ação que possibilita efetivar o processo de humanização, o caminho que permite tornarmo-nos humanos. E esse caminho formativo somente o podemos realizar na educação.

Apesar dos direitos humanos já estarem integrados ao patrimônio cultural da humanidade, a luta pela consolidação e expansão dos mesmos deve ser constante e enfática, pois conforme relata Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 22), infelizmente, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU “ainda constitui mais esperança que realidade para a maior parte dos seres humanos”, já que mais da metade da população mundial ainda se encontra privada de seus direitos fundamentais.

Na era da “modernidade”, marcada pela exclusão, já que “na maioria das sociedades ocidentais, criou-se uma fronteira, mais ou menos visível, opondo os integrados aos excluídos” (DUBET, 2007, p. 20), a luta pelos direitos humanos é fundamental, pois há uma desvalorização do ser humano, o qual deixa de ser sujeito de direitos quando fica excluído da sociedade de consumo e dos demais espaços sociais.

A sociedade moderna, segundo Zygmunt Bauman (2008, p. 41), está baseada no consumismo exacerbado, que é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem e vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, os quais são constantes e neutros (sem vinculação política ou ligação com os governos), funcionando como a força propulsora e operativa da sociedade. Atualmente, o consumismo assumiu o papel central na sociedade moderna, que no século passado era exercido pelo trabalho.

A globalização está tornando o mundo cada vez menos unido e, com o culto ao consumo como ideal de felicidade humana, o que inclusive agrava a desigualdade e propicia a exclusão, concepção essa totalmente distorcida do que uma verdadeira globalização deveria gerar: uma cidadania universal (GENRO, 2011, p. 140). Assim, modernamente, ser um excluído é estar fora do mercado de consumo. Porém, essa lógica vai de encontro ao sistema dos direitos humanos, onde cada pessoa é sujeito de direitos e deve ter uma vida digna, sendo que na sociedade deve imperar o respeito às diferenças, vivendo as pessoas em harmonia e na busca da redução das desigualdades existentes. Os direitos humanos são o eixo central para uma sociedade melhor, impondo-se a luta pelos mesmos, pois, conforme Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 125) a “desumanidade e a indignidade humana não perdem tempo a escolher entre as lutas para destruir a aspiração humana de humanidade e dignidade. O mesmo deve acontecer com todos os que lutam para que tal não aconteça.”

É fato que os direitos humanos não são uma solução mágica ou uma panaceia para os problemas do mundo, porém, é inegável que a promoção dos direitos humanos é ferramenta mais poderosa para construir a justiça social tanto no plano nacional como internacional, onde a dignidade de cada pessoa é valorizada de igual forma, pois uma sociedade “humanizada” não pode aceitar que qualquer pessoa conviva com condições indignas, pois isso rebaixa toda a sociedade (DONNELLY, 2013, p. 118).

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre as partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cita-se a conclusão de Adelaide Alves Dias (2007, p. 455):

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Ademais, a educação em direitos humanos não deve ser considerada como uma mera opção, ainda que não conste expressamente essa obrigação na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, pois a defesa e a promoção dos direitos humanos é o compromisso com a busca da justiça, da solidariedade e da harmonia.

Entretanto, estarrece o fato de que já há, inclusive, diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, ou seja, não se trata de uma deliberação, uma opção, mas sim de uma imposição, seja pela leitura da Constituição Federal (arts. 205 e 206), seja pela atual Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação, a qual estipula as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, tratando do uso de concepções e práticas educativas fundadas em direitos humanos e em seus processos de promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana dos cidadãos. Claramente, a referida resolução tem a finalidade de promoção da educação para a mudança e transformação social, com base na dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e através da democracia na educação com respeito e valorização das diferenças e diversidades (KRETSCHMANN; OHLWEILER, 2014, p. 123). Portanto, educar para os direitos humanos é a missão de cada docente e a linha mestra na pedagogia jurídica.

Uma educação para e em direitos humanos não é fruto apenas das normas já vigentes, pois as concepções de Vygotsky, Paulo Freire e de Edgar Morin sobre a prática educativa já estabelecem as bases e os subsídios para a educação voltada aos direitos humanos, conforme refere Dulce de Queiroz Piacentini (2006, p. 187), que ainda conclui da seguinte forma:

A história mostra que a ascensão de direitos é fruto de lutas, os direitos são conquistados com o percurso de um árduo caminho, através da superação de numerosos obstáculos e vicissitudes. A pobreza existente hoje no mundo constitui negação manifesta dos direitos fundamentais, sem mencionar as violações surgidas a cada dia. Por isso, é primordial continuar a lutar para conciliar o discurso com a prática, para instalar uma verdadeira democracia, com uma política transparente na qual a praga da corrupção não tenha vez, e atribuir a educação para os direitos humanos o papel crucial que lhe condiz.

Aliás, um dos elementos que justifica a atual inadequação dos cursos jurídicos é justamente a falta de espaço da temática dos direitos humanos, que ainda aparece de forma muito tímida, muitas vezes apenas mascarada dentro de outras disciplinas (os direitos humanos chegam a constar nos programas das disciplinas, mas não são lecionados e discutidos de fato). Aliás, Fernanda Brandão Lapa (2014, p. 149) ratifica o entendimento de que “falta um espaço nos cursos jurídicos brasileiros que promova uma educação para formar defensores de direitos humanos e/ou profissionais do Direito com mais domínio teórico e prático para intervenções sobre problemas reais de direitos humanos”, o que acaba por afastar os cursos jurídicos dos reais problemas da comunidade.

Logo, a educação tem que ser voltada em e para os direitos humanos, o que significa colocar os sujeitos humanos no centro da atuação educativa. Fazer educação em direitos humanos é uma nova postura necessária de acordo com Paulo Carbonari (2011, p. 119):

Uma nova pedagogia é mais a exigência de nova postura e de nova perspectiva do que a invenção imediata de tecnologias por mais adequadas e consistentes que sejam. Fazer educação em direitos humanos é, acima de tudo, um novo compreender e um novo fazer educação nos múltiplos espaços e tempos educativos. Mais do que incorporar novos conteúdos, trata-se de construir novo posicionamento.

Além disso, deve se ter presente que a educação jurídica não pode ser pensada e concebida de forma dissociada de uma leitura política. Conforme Adriana Ancona de Faria (2014, p. 56), é essencial “se ter claro o espaço de opção política de cada instituição de ensino e pesquisa, ao assumir a identidade de seus projetos”. A autora ainda concluiu da seguinte forma:

O debate sobre a concepção do direito e a oportunidade de pautas e abordagens continua forjado no interior de cada instituição e deve ter espaço para a diversidade de leituras que o constitui. A opção por um ensino participativo que acredita no protagonismo do aluno na construção do conhecimento pelo enfrentamento de problemas prestigia uma visão do direito mais complexa e articulada com um universo múltiplo de atores e questões. Isso é uma posição política.

Na mesma linha, Duncan Kennedy (2014, p. 24) defende que o ensino de direito é uma forma de ação política, em que o docente precisa apresentar aos estudantes o mundo real e suas ideologias, sendo que o discente precisa abandonar o mundo idealizado da sala de aula e conhecer a realidade que o cerca:

La idea era sacar los estudiantes del contexto idealizado de la facultad de derecho, donde no tenían posibilidad alguna de entender cómo son en realidad las cosas, y exponerlos a la vida en estado crudo. Supuestamente eso les haría ver que corrían peligro de ser absorbidos por una estructura conservadora y profundamente inmoral de prestación de servicios jurídicos, predispuesta a favor de los ricos y en contra de los pobres, y disimulada con una ética falsa.

Portanto, a opção pelos direitos humanos será uma opção política, sendo que o Brasil já se alinhou com essa opção, cabendo as Instituições de Educação Superior a efetivarem na prática. Educar em direitos humanos levará a uma postura reflexiva e emancipatória, haja

vista que a absorção da cultura dos direitos humanos gerará potencial para transformações sociais.

Nesse sentido, Antônio Alberto Machado (2009, p. 159) destaca que o ensino jurídico deve possuir a função de mudança social e, para tanto, precisa romper com o modelo didático-pedagógico tradicional (tecnicista e dogmático) que apenas mantém e reproduz as relações de poder vigente. Precisa o ensino jurídico “refazer seu papel na perspectiva de uma nova ordem social, como instrumento de justiça, numa sociedade reconhecidamente injusta”.

O ensino jurídico precisa estar comprometido com as mudanças sociais e focado na resolução dos problemas relevantes da sociedade. Não pode servir para manter uma ordem injusta e desigual. Nessa linha, é importante citar Taeli Gómez Francisco (2014, p. 69):

El compromiso final: hay que separar aguas de manera radical, entre quienes validan la Educación del Derecho como un momento más del control social y, en consecuencia, alinear la trilogía qué, cómo y para qué enseñar como un ajuste de los requerimientos del mercado; y, por el otro, entre quienes creemos que la educación del Derecho es una actividad social que debe tener un contenido y dirección estratégica hacia una transformación, que haga suya los desafíos y asuma las responsabilidades por la crisis ecosocial.

Uma educação jurídica pautada pela cultura dos direitos humanos é essencial para que ocorra uma quebra de paradigma, pois o ensino jurídico atual não tem se mostrado adequado à realidade brasileira. E, conforme refere Bauman (2013, p. 31), a educação é a ferramenta indicada para grandes transformações:

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficiente para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução.

A cultura e o fomento dos direitos humanos devem prevalecer no ensino jurídico a fim de possibilitar uma educação jurídica reflexiva e engajada com os problemas sociais existentes na sociedade brasileira.

A presente pesquisa constatou que os cursos jurídicos dão pouco espaço à temática dos direitos humanos nos seus currículos. Conforme os dados levantados, entre os cursos jurídicos analisados, apenas metade possui disciplinas obrigatórias de direitos humanos na sua matriz curricular, sendo que 20% dos cursos possuem essa disciplina como eletiva e cerca de 30%

sequer a disponibilizam. Além disso, na maioria dos casos a disciplina de direitos humanos possui apenas dois créditos, destacando-se que muito poucos são os cursos que ofertam mais de uma disciplina com a temática dos direitos humanos.

A educação é necessariamente um projeto político, uma forma de dialogar e interagir com o mundo, sendo que a pauta dos direitos humanos é fundamental para que possamos evoluir para uma sociedade com justiça social e, portanto, comprometida com a transformação social. Nesse cenário, o ensino jurídico pode contribuir muito e, assim, recomenda-se aos cursos jurídicos a adoção de medidas e práticas que fomentem a educação em direitos humanos, dentre elas permitir mais espaço dentro dos currículos à disciplina de direitos humanos, para que tantos docentes como discentes possam vivenciar e praticar os direitos humanos promovendo essa cultura.

Portanto, o ensino jurídico, necessariamente, precisa estar voltado para a educação em e para os direitos humanos, pois precisa ter como missão precípua a luta contra as desigualdades, o que se efetivará a partir de uma efetiva transformação social.

Os direitos humanos devem ser pensados a partir da realidade brasileira e latino-americana. Assim, importa agora trazer essa visão humanista sob a perspectiva local para a global.

10.2 A NECESSÁRIA INCORPORAÇÃO DOS POSTULADOS DE PAULO FREIRE AO ENSINO JURÍDICO

A obra de Paulo Freire é fundamental para o ensino jurídico comprometido com a realidade social em que está inserido. Não há como um docente de direito ser um bom educador se não seguir, por exemplo, os preceitos da obra “Pedagogia da Autonomia”, aliás, livro que deveria ser obrigatório na formação de qualquer professor, já que Paulo Freire apresenta as “exigências” do ensino que devem ser praticadas por todos os profissionais da educação. Nesse sentido, fazendo uma conexão entre a obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e o ensino jurídico, destaca Daniella Basso Batista Pinto (2013, p. 40):

Ao professor-jurista, não basta falar bonito sobre a “teoria” predeterminada, preestabelecida, pois todos são sujeitos inacabados, conforme o autor relata. É fato que tanto os educadores quanto os educandos são seres culturais, histórico, sociais. Portanto, é preciso que ao ensinar, o professor-jurista se conscientize e conscientize seus alunos de que são inacabados, que são seres éticos capazes de transformar, inventar e reinventar, criar, buscar, de tomar decisões, fazer comparações, de intervir no mundo para melhorá-lo, juntos.

Enfim, ser presente na História, fazendo “arte”, fazendo “ciência”. Como diz Paulo Freire (1997), cabe ao professor ajudá-los a reconhecer-se como arquitetos da própria prática cognitiva.

O professor precisa ser um agente capaz de estimular e ajudar o educando a compreender o mundo, a realidade social e o outro, pois somente assim será possível melhor compreender a si mesmo e, com isso, atingir a verdadeira educação (BASTOS, 2002, p. 163).

Outro pressuposto destacado por Paulo Freire que é de vital importância para o ensino jurídico é a consciência de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). Ora, sem dúvidas educação é libertadora e precisa estimular o aprendizado global, que é aquele que se refere ao uso da ação e reflexão para acabar com a desumanização do mundo contemporâneo. As abordagens educacionais precisam ser libertadoras e, para atingir essa perspectiva, três são os seus pressupostos mínimos: respeito pelo outro(a), o amor e a esperança (GERHARDT, 2001, p. 74).

O pressuposto estabelecido por Paulo Freire (2011, p. 39) que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” faz todo o sentido para o ensino jurídico que se tem como o ideal, uma vez que o professor de direito deve possuir uma robusta formação geral, com ênfase humanística e axiológica, demonstrando esta docente postura reflexiva e visão crítica, seja sobre a matéria que leciona seja sobre o seu próprio ensinar (MOTA, 2011, p. 348).

A obra de Paulo Freire para o ensino jurídico é muito atual e necessária, pois Paulo Freire sempre lutou contra a educação elitizada, centralizada, autoritária e burocrática, em que o professor apenas tenta transmitir conhecimento aos alunos sem o diálogo necessário. Buscou Paulo Freire justamente o contrário, ou seja, a construção de uma educação emancipadora, livre, inovadora e, principalmente, democrática (PINTO, 2013, p. 47). O legado da educação democrática de Paulo Freire é fundamental, pois, conforme Maria Garcia (2013, p. 365), “sem educação popular intensa e extensa, o voto com que se constitui o poder será antes flagelo que providência. A educação é o problema básico da democracia”.

Paulo Freire defende a concepção que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, o que caba por impulsionar o homem a evoluir (RIBEIRO, 2009, p. 146). Diante disso, as concepções de Paulo Freire são indissociáveis do ensino jurídico, pois o fomento do direito deve buscar a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Conforme Bruno Miragem e Claudia Lima Marques, o direito deve adotar uma preocupação humanista em que a pessoa humana é o eixo, sendo este direito

instrumento de inclusão social e de proteção especial aos vulneráveis, estabelecendo-se um patamar de lealdade nas relações sociais (MARQUES; MIRAGEM, 2012, p. 120).

Portanto, a obra de Paulo Freire deve ser considerada pelo ensino jurídico, pois há necessidade de mudança, a qual é impositiva e precisa ser pautada na esperança de uma sociedade melhor, já que, utilizando as palavras de Paulo Freire, “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão” (FREIRE, 2009, p. 10).

A educação está intimamente ligada com o Estado democrático de direito, já que desempenha o papel de construir os postulados perseguidos pela democracia: justiça social, solidariedade, igualdade, liberdade e a dignidade da pessoa humana (MAGALHÃES, 2012, p. 242). Logo, dada a fundamentalidade do direito à educação e seu viés libertador, reformular o ensino jurídico é uma necessidade. Porém a mudança apenas se dará com a quebra do atual paradigma da educação bancária. Nessa linha, posiciona-se Julio Pinheiro Faro de Siqueira (2011, p. 256):

Se o quadro continuar do jeito que está, não se vislumbra para o ensino jurídico um futuro promissor. A crise se perpetuará se o seu principal problema não for enfrentado: se o tradicionalismo, escolástico e por vezes estanque, não for enfrentado, isto é, se os órgãos governamentais continuarem a perpetrar um modelo rígido de ensino jurídico.

Uma das principais reformulações, conforme destaca Montauri Ciocchetti de Souza (2010, p. 99), de é mudar o foco na formação de docentes, que deve migrar da atual “hierarquia de títulos” para a formação de qualidade do docente, o qual precisa ter mais que apenas títulos na área do direito, possuindo conhecimentos pedagógicos que lhe habilite à verdadeira docência. Nesse sentido, importante reproduzir as palavras de Lícia Bonesi Jardim (2012, p. 272), que faz pesada crítica ao ensino jurídico e a formação dos docentes de direito:

Para ser professor não basta ser portador de um título; há que se fazer muito mais que isso. Levando-se em consideração que o docente é responsável pela instrução e formação e um indivíduo, a LDB deveria exigir muito mais que um simples título de pós-graduado. Ora, a “docência é uma atividade complexa que demanda formação específica. Contrariamente ao senso comum, para ser professor, não basta apenas conhecer profundamente um assunto”, é preciso ser portador de outros saberes. E estes saberes são, além dos saberes da área de conhecimento, os saberes pedagógicos, os didáticos e os da experiência do sujeito.

Também deve existir uma reformulação nos critérios de supervisão e avaliação das instituições de ensino de direito, assim como em todas as instituições de nível superior. Isso porque essa visão mercadológica que leva ao produtivismo docente exacerbado, sem qualquer foco na qualidade e que apenas alimenta a competição, não produzindo verdadeira ciência e avanço. A qualidade deve ser o foco primordial nas instituições de ensino, conforme defendem Vladimir Oliveira da Silveira e Irene Patrícia Nohara (2012, p. 289):

O sistema de supervisão das instituições de ensino superior deve ser, portanto, arejado por regras que mitiguem a lógica da competição e acumulação do capitalismo contemporâneo, baseada em critérios meramente economicistas de eficiência, para que a cultura de qualidade na avaliação inspire-se em valores efetivamente democráticos.

A qualidade deve ser o vetor fundamental da pesquisa, a qual precisa unir a qualidade política com a qualidade formal, pois somente assim se construirão sujeitos críticos, participativos e reflexivos e que necessariamente observarão o rigor técnico na pesquisa, utilizarão conceitos e teorias adequadas, assim como metodologia e linguagem apropriada e em conformidade com as exigências acadêmicas (ROBL FILHO; FROTA, 2013, p. 249).

A avaliação dos alunos de direito também é questionável, pois a mesma é pautada na reprodução de conhecimentos, na memorização de postulados já positivados na legislação. Uma boa alternativa a este método ultrapassado é uma avaliação estruturada na reflexão do direito. Isso é possível através do diálogo das fontes, quando o aluno é instigado a pensar uma questão sob diversos pontos de vista, exigindo-se conhecimento de áreas diferentes, o que exigirá uma formação mais completa e reflexiva (ROCHA; COSTA, 2013, p. 291).

Também é necessário que se adotem abordagens interdisciplinares para que o direito possa superar seus dogmas, paradoxos e contradições atuais. Tal medida se dá porque é fundamental “reconstruir o objeto do estudo e de ensino do Direito, buscando uma revisão global do que é Direito mediante a adoção de novos métodos que possam revelar o fenômeno jurídico em sua totalidade” (SILVEIRA; SANCHES, 2013, p. 511).

Além disso, a estrutura do curso jurídico deve ser repensada, principalmente, a partir do seu currículo tão arraigado no tradicionalismo e em concepções de séculos passados que não mais são adequados à sociedade moderna. O aluno de direito, futuro jurista, precisa ter uma formação mais completa e humanista, que não fique atrelada apenas nas tradicionais disciplinas do direito, impondo-se um estudo efetivo de disciplinas como a filosofia, sociologia, ética, política, antropologia, bem como todas aquelas “disciplinas que possam

ajudar a educar a mente do estudante de modo a promover indivíduos críticos, conscientes e responsáveis” (CINTRA, 2013, p. 28).

Portanto, o contexto emergente no que tange ao ensino jurídico é o de transformação social, o qual advém da aplicação dos ensinamentos de Paulo Freire. Todas as mudanças ora propostas trazem uma nova visão de ensino jurídico, o qual também passa a olhar para o contexto social a fim de interferir de fato no meio em que está inserido.

10.3 O ENSINO JURÍDICO COMPROMETIDO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Adotando-se o pensamento de Paulo Freire, tornar-se-á corolário lógico a transformação social, pois a educação segundo Paulo Freire, é necessariamente transformadora.

Logo, o papel da educação jamais pode ser o de manutenção da ordem social já estabelecida, pois se assim for estaremos diante de uma situação de imobilidade, ou seja, de reprodução da realidade, o que se agrava no caso do Brasil. Diante disso, a educação precisa abrir horizontes, possibilitando ao educando a transformação no meio social em que vive.

A educação é transformadora porque permite aos cidadãos descobrir e reconhecer os seus direitos básicos, entre eles os direitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, o que se concretiza numa sociedade democrática (ABIKAIR FILHO, 2012, p. 103).

Logo, a educação é um guia condutor de uma sociedade, pois conforme destaca Antonio Isidoro Paicentin (2013, p. 69), “a educação é estratégia certa do desenvolvimento de uma nação e de seu povo, pois ela cria uma consciência coletiva e de respeito à dignidade da pessoa humana”.

Assume a educação um papel primordial e privilegiado para a construção de uma ética de respeito e uma formação humanista com foco na dignidade da pessoa humana, pois é através da educação que se consegue desconstruir mitos e preconceitos, inculcando-se nas pessoas os valores realmente essenciais para a formatação de uma sociedade mais justa e harmônica (OLIVEIRA, 2008. p. 222).

Se a educação tem a capacidade de transformar, de mudar a sociedade, precisa ser na direção da promoção dos direitos, principalmente os direitos humanos. Esse potencial de transformação social, sem dúvidas, é ainda mais potencializado no caso do ensino jurídico, uma vez que a formação de juristas e operadores do direito é essencial para uma sociedade em que se busque efetiva cidadania e justiça social.

É através da formação de alunos reflexivos, críticos e emancipados que será possível uma verdadeira transformação social, pois estes futuros juristas precisam ter conhecimento da sociedade em que vivem e buscar interferir na mesma de forma a reduzir as desigualdades existentes. Nessa linha, torna-se importante destacar as palavras de Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 284):

O ensino do Direito deve, para mudar essa realidade, assumir o papel de formar profissionais conscientes de seu papel na sociedade; operadores do Direito qualificados para o exercício das diversas profissões jurídicas e conscientes do seu papel político dentro de uma sociedade em mudança.

O ensino jurídico precisa estar voltado para melhorar o mundo. Essa missão não pode ser ignorada. Logo, aos docentes do Direito é preciso buscar a meta, ainda que pareça utopia, de construir uma sociedade com cidadania plena a fim de consolidar uma sociedade mais justa e humana (PINTO, 2013, p. 41).

Nas palavras de Antônio Alberto Machado (2009, p. 159), o ensino jurídico deve possuir a função de mudança social e, para tanto, precisa romper com o modelo didático-pedagógico tradicional (tecnicista e dogmático) que apenas mantém e reproduz as relações de poder vigente. Precisa o ensino jurídico “refazer seu papel na perspectiva de uma nova ordem social, como instrumento de justiça, numa sociedade reconhecidamente injusta”.

Além disso, a proposta de mudança parte de um ensino mais global, humano e inclusivo a fim de reconhecer as várias formas de Direito, de justiça e de poder que vão além dos postulados clássicos do paradigma jurídico-dogmático dominante nas faculdades de direito, como ressalta Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 87):

Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabam criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Para que essas mudanças possam de fato ocorrer, a principal quebra de paradigma é a incorporação da ecologia de saberes no ensino jurídico, o que pode significar uma revolução democrática de toda a educação jurídica, não só do ensino.

10.4 A ECOLOGIA DOS SABERES JURÍDICOS COMO FORMA DE PRÁTICA DO ENSINO JURÍDICO

Para que o ensino jurídico seja capaz de ter uma postura mais transversal, mais humana e voltado para a transformação social, precisa adotar a ecologia de saberes como uma prática constante. Na proposta desta tese, busca-se que o ensino jurídico seja mais inclusivo e comprometido socialmente, levando à emancipação dos graduandos. Para que essa luta seja possível contra o paradigma moderno dominante, torna-se necessária a “reinvenção da emancipação social, feita a partir de escavações nas tradições marginalizadas ou suprimidas pela modernidade ocidental” (SANTOS, 2001, p. 43)

A ideia de ecologia de saberes é densamente trabalhada por Boaventura de Sousa Santos ao longo da sua obra. A originalidade dessa concepção está muito mais em do que simplesmente reconhecer que existe diversidade epistemológica no mundo, a qual abarca várias formas diferentes de conhecimento, ou que seria inviável uma epistemologia geral, mas sim em buscar o reconhecimento destes sistemas plurais que precisam se tornar visíveis dentro de um processo de globalização excludente, os quais devem dialogar e contribuir um com o outro em reciprocidade.

Logo, para se chegar à concepção de ecologia de justiça e de direitos, antes, é fundamental analisar a teoria da ecologia de saberes, a qual segundo o próprio Boaventura de Sousa Santos, representa a seguinte concepção (2010, p. 154):

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

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

Na proposta de ecologia de saberes, enquadra-se o ensino horizontal (avesso à educação bancária), a pesquisa-ação, assim como a extensão ao contrário, conforme afirma Boaventura (2011, p. 75):

A ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste numa promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade.

O interessante é que Boaventura de Sousa Santos, na mesma linha que vem se defendendo ao longo dessa tese, refere expressamente que a ecologia dos saberes não pode ser imposta por lei, o que ratifica o argumento que a alteração das diretrizes curriculares pouco contribuirá para a mudança da cultura do ensino jurídico. O que se necessita é a ecologia de práticas de saberes no ensino jurídico.

A proposta de ecologia dos saberes é uma contraproposta da monocultura do saber, já que se cruzam conhecimentos (CHAUI, 2013, p. 33). Portanto, a concepção da ecologia de saberes pressupõe, necessariamente, uma prática intercultural também.

A interculturalidade, nas palavras de Magali Mendes de Menezes (2011, p. 325), apresenta-se “como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo torna-se um exercício de justiça”. Ora, no campo do Direito e do ensino jurídico é fundamental o reconhecimento do outro e o diálogo, sob pena de opressão e de injustiça.

Admitir a interculturalidade traz como consequência a reflexão sobre o ensino universitário (bem como o ensino jurídico) e a pesquisa realizada pela academia, uma vez que, conforme Fernet-Betancourt, atualmente, a educação reflete a cultura hegemônica a qual precisa ser repensada (2004, p. 60):

O ensino acadêmico que devemos examinar em uma perspectiva crítica, está regulado em grande parte, por planos de estudos cujos conteúdos nucleares não apenas refletem a “cultura científica” da sociedade hegemônica de ontem e de hoje, como que apontam a manutenção das condições epistêmicas necessárias para a perpetuação do conhecimento ou, dizendo com maior propriedade, do ideal do conhecimento que a sociedade hegemônica vende como universal.

É nesse contexto que o ensino jurídico deve ser repensado para que não se torne excludente. Isso porque, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 153), a atual globalização é fomentada na produção contínua de uma diferença epistemológica, que não reconhece, ao menos de forma igual, os demais saberes e, dessa forma, acaba constituindo uma hierarquia epistemológica “geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquiditações de outros conhecimentos”.

Portanto, a ecologia de saberes traz, necessariamente, um sentido de tolerância, que segundo Bobbio (2004, p. 190), representa “uma atitude ativa de confiança na razão ou razoabilidade do outro, uma concepção do homem como capaz de seguir não só os próprios interesses, mas também de considerar seus próprios interesses à luz do interesse dos outros”.

Além disso, a ecologia dos saberes, por admitir as diferenças, acaba dando consistência e força ao saber crítico, conforme refere Marilena Chaui (2013, p. 33):

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, a ecologia de saberes funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. Anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento.

A universidade, ao se especializar no conhecimento científico e consolidá-lo como a única e verdadeira forma de conhecimento, acaba contribuindo intensamente para a desvalorização e destruição do conhecimento não científico, o que redundará em marginalização de todos aqueles que não detêm o conhecimento científico. Nessa linha, “a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva” (SANTOS, 2011, p. 76).

Segundo Maria Garcia (2011, p. 286), a concepção puramente cientificista não leva em conta a evolução que ocorreu dentro das ciências humanas com o surgimento do termo ecologia, que pode ser considerada como uma ciência que toma conhecimento de diferentes domínios e conceitos, diferenciando-se, assim, da própria concepção clássica de ciência. Aliás, conforme a referida autora, “com a ecologia, fala-se e pensa-se o mundo, o planeta e, nesse desenvolver abrangente, trazendo a cada disciplina uma visão ampla das áreas correspondentes, embora não vinculadas”.

Entretanto, deve ser destacado que a ecologia dos saberes não ataca o conhecimento científico, mas apenas o coloca em diálogo com os demais conhecimentos, como explica o próprio Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 77):

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação e comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Assim, a ecologia de saberes “procura uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade” (SANTOS, 2011, p. 77), já que parte do “pressuposto de que em todas as práticas de relações entre seres humanos e entre eles e natureza participa mais de uma forma de saber” (CHAUI, 2013, p. 34).

Logo, a ecologia dos saberes, além de defender a diversidade e horizontalidade entre os saberes, busca promover a aplicação dos saberes nas práticas sociais como refere Marilena Chaui (2013, p. 36):

Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia de saberes não só admite a exigência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes.

Na ecologia dos saberes, o saber científico deixa de representar uma monocultura do saber, já que “toda a prática social produz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” de acordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010, p. 15). De acordo com os referidos autores, a diversidade epistemológica do mundo é sintetizada com a expressão Epistemologias do Sul²⁰⁵, que não corresponde ao sul geográfico do mundo, mas ao “conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao

²⁰⁵ Boaventura de Sousa Santos apresentou o conceito de Epistemologias do Sul em 1995 pela primeira vez, sendo que o referido conceito vem sendo repetido ao longo da obra e oportunizando amplos debates sobre o tema.

colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos do Norte global”, como a Europa e a América do Norte (2010, p. 19).

A proposta da ecologia dos saberes está, portanto, dentro de uma perspectiva de Epistemologias do Sul, que representa um programa alternativo de alternativas, a qual se contrapõe a todas as formas de soberania epistêmica, como ressalta João Arriscado Nunes (2010, p. 286), que ainda traz a seguinte conclusão:

A vinculação (explícita) da proposta de uma epistemologia do Sul e do seu corolário, a concepção do universo dos saberes como uma ecologia, a uma concepção *pragmática* dos saberes, das formas da sua produção, validação, circulação, apropriação, partilha e avaliação, permite, ao mesmo tempo, assinalar a relevância de um pensamento alternativo de alternativas epistemológicas e encontrar as convergências que tornem viável e produtivo o diálogo com as formas mais recentes e mais inovadoras da crítica epistemológica que têm a aparecido em ligação com os estudos sociais da ciência, os estudos feministas e pós-coloniais e a filosofia ‘naturalista’ das ciências.

Nessa linha, o ensino jurídico não pode se apresentar como um campo fechado, rígido, duro e insensível aos demais saberes. Deve expressamente dialogar com o multiculturalismo emancipatório, o que permitirá uma reflexão sobre o próprio ensino jurídico a partir das distintas visões sobre a dignidade humana e sobre o mundo. Isso, porque, conforme Boaventura de Sousa Santos, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva, sendo que a ecologia dos saberes “é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (2010, p. 157). O autor ainda conclui da seguinte forma no que tange à ecologia dos saberes:

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação.

A ecologia de saberes busca dar consistência a saber propositivo, reconhecendo a pluralidade, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre todos os saberes. Nessa linha, inclusive o sentido de ignorância muda, pois, como os conhecimentos se cruzam, as ignorâncias também o fazem, sendo, assim, as ignorâncias são heterogêneas autônomas e independentes quanto os saberes. Dessa forma, na ecologia de saberes a

ignorância não é exatamente um estado original ou ponto de partida, podendo resultar de esquecimentos ou desaprendizagens que ocorrem das próprias aprendizagens. Com esse raciocínio, a ecologia de saberes introduz uma nova indagação que deve ser feita com frequência e que não costuma ser feita na universidade e no ensino jurídico: o que se aprende vale mais do que o que se esquece ou desaprende (SANTOS, 2010, p. 157)?

A ecologia dos saberes pode significar uma mudança democrática do ensino jurídico. Primeiro, porque ela não pode ser feita de cima para baixo, como usualmente ocorrem as reformas nesse país. Segundo, porque ela é uma prática horizontal, avessa à monocultura do saber, que busca dar visibilidade a todos os saberes de forma integrada, aproximando, assim, todos os conhecimentos e permitindo ganhos múltiplos.

Cabe ao ensino jurídico, de uma forma ampla (instituições de ensinos, docentes, discentes e toda comunidade acadêmica envolvida) absorver os pressupostos da ecologia dos saberes a fim de que a educação jurídica seja interpretada e praticada na busca de convergências entre conhecimentos múltiplos que afastem a ideia de monopólio da verdade. Com essa postura, sem dúvidas, o ensino jurídico será mais crítico, reflexivo, democrático e, principalmente, emancipador.

11 ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS: UMA NOVA PROPOSTA PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Ao final da tese, desenvolve-se a concepção de ecologia de justiça e de direitos para o ensino jurídico. Essa formulação é de fato resultado da construção realizada ao longo da pesquisa. Porém, para que fique claro a concepção de ecologia de justiça e direitos, importa firmar os pressupostos que a originam e a sustentam. Essa proposta é marcada pela teoria da ecologia de saberes Boaventura de Sousa Santos, o qual, ao analisar o ensino jurídico, defende a aplicação da ecologia dos saberes jurídicos (2011, p. 94):

É necessário partir da ideia de que a dogmática jurídica é apenas um dos saberes jurídicos que vigoram na sociedade e de que todos merecem ser estudados nas faculdades para que se possa avaliar do seu relativo valor. As novas faculdades de direito deverão pautar os seus programas pela ecologia dos saberes jurídicos.

A tese, até este ponto, caminhou nesse sentido, ou seja, a adoção da ecologia de direitos ao ensino jurídico, o que poderia ser traduzido pela ecologia de saberes jurídicos.

Entretanto, acredita-se que com um olhar aprofundado sobre o tema da justiça, do direito e, principalmente, de ensino jurídico, pode-se chegar na concepção de ecologia de justiça e de direitos. Isso não significa um puro neologismo ou uma aposta efêmera advinda de um modismo. Também não significa que se foi mais longe que o próprio Boaventura de Sousa Santos, que traz a teoria da ecologia dos saberes. Pelo contrário, significa continuar os postulados de Boaventura de Sousa Santos com o foco no ensino jurídico e, conseqüentemente, mudança de cultura no Direito e, assim, até mesmo no Poder Judiciário. O que se pretende é ser mais um vetor de multiplicação das propostas de ecologia de saberes, o que é plenamente possível no ensino jurídico e possui grande potencial.

O principal referencial teórico utilizado nessa tese é convergente (Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Sara Araújo). Sem dúvidas, o trabalho de Paulo Freire contagia e influencia o trabalho de Boaventura de Sousa Santos. Nessa linha, o trabalho de Boaventura de Sousa Santos marca e caracteriza o trabalho de Sara Araújo²⁰⁶, primeira pesquisadora a

²⁰⁶ Sara Araújo é investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e membro do Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito. Foi co-coordenadora do Projeto "ALICE, Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas" e faz parte do grupo de estudos das Epistemologias do Sul. Doutorou-se em Sociologia do Direito, com a tese "Ecologias de Justiça a Sul e a Norte. Cartografias comparadas das justiça comunitárias em Maputo e em Lisboa". Defendeu uma tese de Mestrado com o título "Pluralismo Jurídico e acesso à Justiça. O papel das instâncias comunitárias de resolução de conflitos em Moçambique", distinguida

utilizar o termo ecologia de justiça no mesmo sentido que ora se defende ainda em 2012 (p. 111): *“Based on the concept of ‘ecology of knowledge’, I seek to promote an ‘ecology of justices’, confronting the liberal conception of law and justice with the diversity of law and justice that exists in the world”*.²⁰⁷

Portanto, inicialmente, Sara Araújo utilizou o termo de ecologia de justiça, fruto de seus estudos sobre pluralismo jurídico (conforme publicações ainda de 2007 e 2008). Ao longo das suas pesquisas, essa concepção foi sendo desenvolvida até se chegar ao termo de ecologia de justiça e de direitos. Portanto, foi Sara Araújo que cunhou a expressão de ecologia de justiça e direitos, a partir das suas pesquisas que evidenciavam, num mesmo contexto social, a ideia e atuação de formas plurais de justiça e direitos.

Estudando, inicialmente, o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, e, num segundo momento, o trabalho de Sara Araújo, bem como dialogando com estes dois pesquisadores, a ideia ganhou força, o que se consolidou principalmente a partir do seminário, realizado em 07 de julho de 2017 no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, denominado “O Ensino do direito: continuidade e/ou mudança?”. O referido seminário foi idealizado por João Pedroso²⁰⁸ e teve como dialogantes Tamara Varas, da Universidade

com o Prémio Agostinho da Silva, atribuído pela Academia de Ciências de Lisboa. Fez parte do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa e do Centro de Formação Jurídica e Judiciária de Moçambique. Os seus interesses de investigação centram-se nos seguintes temas: pluralismo jurídico, acesso à justiça, justiça comunitária/resolução alternativa de conflitos/justiça informal, administração da justiça em África, direitos humanos e interculturalidade, ecologia de saberes e de justiça. Desenvolveu trabalho de campo em Portugal, Moçambique e Timor-Leste. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es/sara-araujo>. Acesso em: 26 jun. 2018.

²⁰⁷ Tradução livre: Com base no conceito de "ecologia dos saberes", procuro promover uma "ecologia de justiça", confrontando a concepção liberal de direito e justiça com a diversidade de direito e da justiça que existem no mundo.

²⁰⁸ João António Fernandes Pedroso é investigador do CES desde 1995 e membro do DECIDE - Núcleo da Democracia, Cidadania e Direito. É licenciado em Direito (1983), mestre em Sociologia do Direito, do Estado e da Administração (2002) e doutor em Sociologia do Direito, do Estado e da Administração (2013) pela Universidade de Coimbra. Frequentou cursos de pós-graduação no IEP - Science-PO (Paris) e no Instituto Internacional de Sociologia Jurídica de Oñati (Espanha). Docente de Direito Comercial no ISCTE (1990-1991) e de Direito Comercial e de Direito do Trabalho na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra desde 1991. Associado da Associação Internacional de Direito Económico, da Associação Portuguesa de Sociologia, do Centro de Direito da Família da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e investigador do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Realizou projectos de investigação em Portugal, Brasil (Universidade de S. Paulo) e Moçambique (Centro de Estudos Africanos da Universidade E. Mondlane e Centro de Formação jurídica e Judiciária). Prémio Gulbenkian de Ciências Sociais (1996). Juiz de Direito (1984-1990), em licença sem vencimento. Advogado (1990-1995 e desde 2002). Consultor do PNUD para a reforma da legislação laboral em Moçambique (2005). Desempenhou diversos cargos públicos, membro da Assembleia de Representantes e do Conselho directivo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1982/1983) e designada e sucessivamente assessor jurídico e chefe de gabinete do Ministro do Trabalho e Solidariedade (1996-2000), Presidente do Instituto de Solidariedade e Segurança Social (2001) e chefe de gabinete do Primeiro-ministro (2001-2002). Presidiu à Comissão Nacional de Protecção de Crianças em Risco (1998-2001). Coordenou ou integrou várias comissões de reforma legislativa (reforma Institucional da Segurança Social; estatuto fiscal cooperativo; adopção 2000; lei de promoção e protecção das crianças em risco, etc).

Nacional da Catamarca (Argentina), cuja comunicação teve o título “*Clínicas jurídicas en Argentina: una innovación crítica en la enseñanza jurídica y en el acceso al derecho y la justicia*”, e este doutorando, que apresentou a sua comunicação intitulada “*Ecologia de justiça e de direitos: uma possibilidade viável ao ensino jurídico brasileiro?*”. Como comentadores atuaram João Pedroso e Sara Araújo, ambos do CES. Abaixo, reproduz-se o material de divulgação do seminário²⁰⁹:

Figura 21 - Seminário CES

SEMINÁRIO

O Ensino do direito: continuidade e/ou mudança?

Alexandre Petry
Tamara Varas

7 de julho de 2017, 14h00

Sala Gonçalves da Silva (4º piso), Faculdade de Economia da UC

Programa

Dialogantes:

- **Tamara Varas** (Universidade Nacional de Catamarca – Argentina) - *Clínicas jurídicas en Argentina: una innovación crítica en la enseñanza jurídica y en el acceso al derecho y la justicia;*
- **Alexandre Petry** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil) - *Ecologia de justiça e de direitos: uma possibilidade viável ao ensino jurídico brasileiro?*

Comentadores: **Sara Araújo** (CES) e **João Pedroso** (CES/FEUC)

Iniciativa no âmbito do programa de seminários *Diálogos Interdisciplinares sobre a Justiça* (DIJUS) [4º edição]

Fonte: *site* do CES Coimbra

Figura 22 - Divulgação seminário CES

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
Ontem às 12:20 · 🌐

SEMINÁRIO

«O Ensino do direito: continuidade e/ou mudança?»
7 de julho de 2017, 14h00, Sala Gonçalves da Silva (4º piso), FEUC - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Dialogantes:

- Tamara Varas (Universidade Nacional de Catamarca – Argentina) - *Clínicas jurídicas en Argentina: una innovación crítica en la enseñanza jurídica y en el acceso al derecho y la justicia;*
- Alexandre Petry (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil) - *Ecologia de justiça e de direitos: uma possibilidade viável ao ensino jurídico brasileiro?*

Comentadores: Sara Araújo (CES) e João Pedroso (CES/FEUC)

Iniciativa no âmbito do programa de seminários *Diálogos Interdisciplinares sobre a Justiça* (DIJUS) [4º edição]



O Ensino do direito: continuidade e/ou mudança?
Seminário | 7 de julho de 2017, 14h00, Sala Gonçalves da Silva (4º piso), Faculdade de Economia da UC
CES.UC.PT

Fonte: *facebook* do CES Coimbra

Integrou, em 2001, a missão para a Organização Territorial do Estado e o grupo de trabalho para a reforma da legislação dos Institutos Públicos. Integrou, ainda, o Conselho Consultivo da Justiça (2001). Membro do Conselho Superior de Magistratura (2003/2005). Coordenou o grupo de trabalho para a sistematização da legislação da Educação (2005). Foi membro da direcção do CITAC (1982) e membro da direcção e presidente do CETA - Circulo Experimental de Teatro de Aveiro (1991 a 1995) e direcção do CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2002 /2003). Sócio do Clube do Povo de Esgueira há mais de 20 anos. Autor de livros e artigos de direito e sociologia do direito designadamente sobre a caracterização e reforma da administração da justiça, em português, espanhol, francês e inglês. Fez conferências nas áreas do direito e dos estudos sobre a Justiça em Portugal, Espanha, França, Reino Unido, Brasil, Moçambique e Alemanha. Disponível em <https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es/joao-pedroso>. Acesso em: 26 jun. 2018.

²⁰⁹ O primeiro, o da esquerda, divulgado no *site* do CES. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2017/o-ensino-do-direito>. Acesso em: 07 jul. 2017. O segundo, o da direita, disponível na página do *facebook* do CES. Disponível em <https://www.facebook.com/centrodeestudosociais/>. Acesso em: 07 jul. 2017.

As influências desse seminário são gigantescas. Primeiramente, porque o diálogo com Tamara Varas sobre os tipos de ensino jurídico existentes foi muito importante, bem como a reflexão sobre a atuação das clínicas jurídicas como possibilidade de mudança no ensino jurídico. Ademais, os questionamentos, provocações e reflexões realizados juntos com João Pedroso e Sara Araújo possibilitaram a tentativa de resposta à seguinte pergunta: a ecologia de justiça e de direitos é uma possibilidade viável ao ensino jurídico brasileiro?

Desde então, afirma-se que sim, ou seja, que a ecologia de justiça e de direitos é uma possibilidade, tanto é que se defende a aplicação dessa concepção no ensino jurídico brasileiro²¹⁰. Porém, para tanto, é imprescindível aprofundar o referencial teórico sobre ecologia de justiça e de direitos, demonstrando os caminhos percorridos, justamente o que se passa a fazer agora.

11.1 O PENSAMENTO JURÍDICO ABISSAL

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual consiste num forte sistema de distinções a partir de uma linha que separa os lados. De um lado da linha está o real, no outro o insignificante, sendo que não pode existir cooperação entre os lados distintos dessa linha. Assim, o pensamento abissal moderno destaca-se pela sua potencialidade de produzir e radicalizar distinções. As manifestações mais bem conseguidas por este pensamento abissal são o conhecimento e o direito (SANTOS, 2010, p. 33). Tendo por objeto o ensino jurídico, que alia conhecimento ao direito, o desafio se torna ainda mais inquietante.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 34), explicando essas duas manifestações, refere no que tange ao conhecimento que o pensamento abissal significa o monopólio da ciência moderna em colocar o que é falso ou verdadeiro, não restando espaço para conhecimentos alternativos, como teologia ou filosofia. Logo, todos os demais conhecimentos acabam sendo insignificantes e, por isso desaparecem, restando, assim, invisíveis os conhecimentos populares, leigos, indígenas, plebeus, ou seja, de todos aqueles que estão do outro lado da linha (como se fosse uma espécie de muro intransponível). Já no campo do direito moderno, há prerrogativa exclusiva de afirmar o que é legal ou ilegal de acordo com a lei estatal, sendo essa uma distinção universal, pois as únicas consideradas pela lei. Fora disso, estamos num

²¹⁰ Sara Araújo desenvolveu a concepção de ecologia de justiça e direitos, porém, não sobre a perspectiva do ensino jurídico. Do diálogo e reflexão com a referida autora, a ideia da aplicação ao ensino jurídico da concepção de ecologia de justiça e de direitos foi, além de ratificada e respaldada pela mesma, apoiada e incentivada.

território sem lei, o território do a-legal, que é impensável na sociedade moderna. Todas as demais experiências fora da linha são desperdiçadas (SANTOS, 2010, p. 34):

Em cada um dos dois grandes domínios – a ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. Esta negação radical de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus atores, e sem uma localização territorial fixa.

Prossegue Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 39) argumentando que esta realidade de exclusões é tão verdadeira hoje como foi no período colonial, pois as colônias “representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial”.

A linha abissal funciona, dessa forma, como uma linha radical que impede a presença conjunta dos dois universos da linha, sendo que de um lado da linha (o lado de lá) sequer ficam os excluídos, mas sim os seres sub-humanos que não são candidatos à inclusão social. E o traço mais cruel dessa imagem é que a negação dessa humanidade é primordial à constituição a modernidade, já que o lado e cá da linha possa se afirmar enquanto universal (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 16).

Sobre a linha abissal que separa os humanos dos sub-humanos, aqueles invisibilizados, assim se manifesta Sara Araújo (2015, p. 29):

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais, que impedem a copresença do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”. O outro lado, mais do que irrelevante, é produzido como não existente. Tornada invisível, a realidade do lado lá não compromete a universalidade do que vale apenas do lado de cá e configura no seu conjunto um leque alargado de experiência desperdiçada. A linha abissal não é uma marcação geográfica, que separa territórios que foram colonizados de países que foram colonizadores. Trata-se de uma divisão entre o Norte e o Sul enquanto metáforas das Epistemologias do Sul, sendo reconhecido que o Sul metafórico existe no norte geográfico e o Norte metafórico existe no sul geográfico.

O pensamento abissal também se aplica ao Direito, pois coube aos Estados modernos definir o direito válido, relegando-se nesse processo um lugar de invisibilidade a tudo que não se enquadra nas exigências modernas. Porém, como afirma Sara Araújo (2015, p. 261), se a “modernidade classifica como subdesenvolvida a diferença, o caminho da emancipação não

passa por uma resposta unidimensional assente no cânone ocidental. Na esfera da justiça, uma crise generalizada tem mostrado claramente as insuficiências desse percurso.”

A tese de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 40) é que a cartografia metafórica das linhas globais persiste hoje, como antes era entre o velho e o novo mundo, sendo que a injustiça social está ligada a injustiça cognitiva, logo, a luta pela justiça social passa pela luta da justiça cognitiva. Na possibilidade de mudança desse quadro, ou seja, superação dessa linha abissal, as epistemologias do sul podem ser decisivas para um pensamento pós-abissal.

Entretanto, a obra de Boaventura de Sousa Santos, assim como de Sara Araújo, parte do pressuposto que: 1) a compreensão do mundo, assim como do Direito, excede em muito a compreensão europeia do mundo (eurocentrismo); 2) que não faltam alternativas para o mundo, mas sim um pensamento alternativo de alternativas; 3) a diversidade do mundo será sempre infinita e nenhuma teoria geral será capaz de captá-las; e 4) a alternativa à teoria geral hoje existente e praticada é a promoção da ecologia de saberes com a tradução intercultural (SANOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 18).

A ecologia de justiça e de direitos está alinhada com essa concepção, sendo que a mesma se enquadra dentro da proposta das Epistemologias do Sul, utilizando o instrumental das sociologias das ausências e das emergências para se viabilizar.

11.2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A SOCIOLOGIA JURÍDICA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS

O pensamento pós-abissal, segundo Sara Araújo (2015, p. 247) passa necessariamente “pelo estabelecimento de interações, diálogos entre os vários tipos de conhecimento (onde a ciência moderna constitui mais uma forma de saber), assentes numa lógica de horizontalidade e na premissa de que todos os conhecimentos têm limitações”. Esse pensamento pós-abissal parte da premissa que a diversidade do mundo sempre será inesgotável e que em relação a esta diversidade jamais existirá uma epistemologia adequada. Logo, a “diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2010, p. 51). Nessa seara, o pensamento pós-abissal pode ser representado pela possibilidade de aprendizagem com as Epistemologias do Sul, que de fato se mostram como uma alternativa factível.

O estado de crise quase constante da economia internacional que leva a uma crise global, a qual acentua as desigualdades sociais, geralmente vem acompanhado de um pessimismo e de um certo conformismo, haja vista que frequentemente se chega a conclusão

sobre a ausência de alternativas. Neste contexto, segundo a teoria formulada por Boaventura de Sousa Santos, é que devem ser valorizadas as Epistemologias do Sul, as quais podem ser definidas da seguinte forma (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 15):

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

Esse trabalho investe numa proposta epistemológica que acredita ser a mais inclusiva possível, a qual nega exclusões e invisibilidades, ou seja, nas Epistemologias do Sul como possibilidade de alternativa. Entretanto, deve-se destacar que não há como negar a característica de subalternidade das Epistemologias do Sul, pois ainda vivemos numa época de colonização eurocêntrica, principalmente no que tange ao domínio do saber, sendo esta a cultura dominante dentro das escolas de direito. Sobre a característica subalterna das Epistemologias do Sul, torna-se importante citar aqueles que a desenvolvem e a defendem (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17-18):

As Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico. Na sua fundação, encontra-se a ideia-chave de que não há justiça global sem justiça cognitiva global, isto é, as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à extenuante posição de reação (a periferia que reage ao centro, o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone). As Epistemologias do Sul existem porque existem Epistemologias do Norte que se arrogam universais. O objetivo futuro consiste no reconhecimento de uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais.

Essa noção de inexistência de uma monocultura e de não hierarquia dos saberes, os quais devem dialogar entre si ao invés de promoverem invisibilidades, perpassa toda a proposta deste trabalho, seja para a universidade ou para o ensino jurídico.

As Epistemologias do Sul são, portanto, um movimento alternativo de transformação, uma busca por visibilidade de conhecimentos não considerados como válidos. Nesse sentido se posiciona Sara Araújo (2015, p. 29):

[...] as Epistemologias do Sul abraçam o desafio epistemológico de desenvolver um pensamento pós-abissal. Assentam numa proposta de transformação do modo de produzir conhecimento, fundamentada em premissas como as de que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo e que muita da diversidade é desperdiçada, porque as teorias e os conceitos desenvolvidos no Norte global e usados em todo o mundo académico excluem grande parte dessa diversidade e contraem o mundo, tornando-o mais pequeno e menos diverso.

Para que as Epistemologias do Sul possam cumprir esse papel importante de desenvolver um pensamento pós-abissal, conforme explica Sara Araújo (2015, p. 36), há o suporte da sociologia das ausências e das emergências como instrumento central. Ora, essa proposta epistemológica pressupõe que o que não existe, na realidade, é construído como inexistente, já que sequer é considerado como alternativa por ser uma proposta sem crédito. Com a utilização da sociologia das ausências e das emergências, busca-se credibilizar as diversidades das práticas sociais e conhecimentos existentes em face das dominações hegemônicas do saber. A sociologia das ausências opera de forma a substituir a monocultura do saber. Nessa perspectiva, a ecologia dos saberes é justamente o instrumento mais poderoso, pois permite a visibilidade de saberes apagados.

Logo, o processo de reconhecimento de outros saberes é desencadeado pela sociologia das ausências, enquanto a sociologia das emergências atua no campo das projeções, pensando o futuro em função desse novo mapa, realizando um alargamento simbólico dos saberes.

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências são exercícios primordiais para a superação do pensamento abissal e, por isso, são fundamentais para um ensino jurídico que se pretende seja emancipatório e inclusivo.

A sociologia das ausências “permite-nos ampliar o presente juntando-lhe o que foi subtraído por via da invisibilização”, enquanto a sociologia das emergências “junta ao real dilatado as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta, movendo-se no campo das utopias a partir de experiências concretas entendidas como embriões do futuro” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17).

Portanto, é a sociologia das ausências que opera com a lógica da ecologia. Enquanto hoje temos predominantemente uma monocultura do saber, a sociologia das ausências exercita a lógica das ecologias, principalmente a ecologia dos saberes, mas não apenas esta como advertem Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo e Maíra Baumgarten (2017, p. 17):

A sociologia das ausências opera substituindo monoculturas por ecologias: a ecologia dos saberes substitui a monocultura do saber e do rigor científicos,

confrontando-a com outros saberes e outros critérios de rigor; a ecologia das temporalidades mostra que a lógica do tempo linear é uma entre múltiplas concepções de tempo possíveis e reivindica a copresença radical; a ecologia dos reconhecimentos submete à crítica a sobreposição entre diferença e desigualdade, bem como os critérios que definem diferença, e cria novas exigências de inteligibilidade recíproca; a ecologia das trans-escalas denuncia o falso universalismo e a despromoção do local, mostrando que o universalismo existe como pluralidade de explorações universais alternativas, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares; e a ecologia das produtividades recupera os sistemas alternativos de produção que o capitalismo ocultou ou descredibilizou.

Essa lógica de ecologias ao invés de monoculturas é central no presente trabalho. Segue-se a linha de Boaventura de Sousa Santos sobre as ecologias, já que reforça a ideia de que todos os saberes, sem exceção, são sempre incompletos, sendo que a ciência também se enquadra nessa lógica.

Ademais, a concepção de ecologias não se traduz em uma afronta ou afirmação de irrelevância da ciência e sim numa lógica de pluralidade, de diversidade e, principalmente, em alternativas, as quais podem resultar inclusive do diálogo, interação e mesmo simbiose entre saberes científicos e não científicos, sem hierarquia ou rivalidade entre estes. Como destacam Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo e Maíra Baumgarten, não se sugere uma substituição de um processo construído de cima para baixo por um processo que funciona no sentido inverso, mas sim em “uma meta de criação de relações não hierárquicas entre saberes”, considerando todas as formas de saberes, como os científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, entre vários outros possíveis (2016, p. 17).

Deve-se destacar que o instrumental da sociologia das ausências e das emergências têm sido usadas também para abordar o que Boaventura de Sousa Santos denomina de cosmopolitismo subalterno, ou seja, as lutas de movimentos e organizações que resistem ao modelo de globalização hegemônico e à exclusão e reivindicam alternativas. Assim, no campo do Direito, como explica Sara Araújo (2015, p. 37), pode-se falar em sociologia jurídica das ausências e das emergências, sendo que as Epistemologias do Sul dão força à legalidade cosmopolita subalterna, as quais se caracterizam como estratégias jurídicas pensadas e desenvolvidas pelo cosmopolitismo subalterno com a finalidade de utilizar o direito para promover uma globalização contra hegemônica. Sara Araújo faz a seguinte referência sobre legalidade cosmopolita:

A legalidade cosmopolita constitui uma estratégia política com uma componente jurídica. As suas lutas articulam os princípios da igualdade e da

diferença; combinam o direito não-oficial, com o direito estatal e o direito internacional ou transnacional; assentam em diferentes saberes; e os grupos sociais envolvidos recusam-se a ser vistos como residuais, inferiores, ignorantes, improdutivos, ou apenas locais, reconhecendo no capitalismo e no colonialismo os principais responsáveis pelas suas queixas e a razão da resistência. A legalidade cosmopolita procura tornar o contrato social mais inclusivo, mas também transformá-lo e ampliá-lo.

Portanto, fica clara a importância de estratégias políticas com componentes jurídicas, pois os sinais de esgotamento do sistema são claros e se radicalizam de forma negativa, sendo que a falta de mudança social e a imagem de falta de alternativas leva, inclusive, às denominadas revoltas da indignação²¹¹ ante o desenvolvimento do que se vem denominado de fascismo social²¹², cada vez mais presente nas sociedades modernas.

²¹¹ Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 350) denomina de revoltas da indignação os protestos sociais que ocorreram em diferentes países do mundo entre 2011 e 2013, referindo especificamente à Primavera Árabe do Norte da África e no Próximo Oriente, O Movimento *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos da América, o Movimento dos Indignados na Europa do Sul, o movimento estudantil chileno de 2012, o movimento #Yosoyl32 contra a fraude eleitoral no México e os protestos maciços ocorrido no Brasil em 2013. Aqui, interessa-nos focar nos movimentos de 2013 ocorridos no Brasil, pela sua importância e marco histórico, bem como o Movimento de Ocupação das Escolas no Brasil, que também pode ser abarcado dentro das revoltas da indignação, que segundo o próprio professor Boaventura de Sousa Santos podem ser caracterizadas da seguinte forma (2017, p. 358): “Concebo-as como *presenças coletivas*, e não como movimentos, sublinhando deste modo os diferentes traços que as caracterizam: o seu caráter extra-institucional, organização minimalista, surgimento inesperado, espontaneidade real ou aparente de agregação, volatilidade (uma imensa capacidade de se mover de demandas limitadas ou locais para demandas amplas e nacionais) e, em geral, presença efêmera. As palavras ‘dignidade’, ‘indignação’ e ‘indignidade’ foram amplamente utilizadas nos protestos”. Ainda segundo Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 361) os indignados nas sociedades democráticas (ainda que em democracias de baixa intensidade, como é o caso brasileiro) partem do pressuposto que as instituições foram dominadas por grupos ou interesses não democráticos, mas ainda assim dominantes, sendo que nesse sentido as instituições não desempenhariam o seu papel de forma legítima dentro das funções legalmente previstas. Essas ações diretas (de ocupar as ruas ou mesmo as escolas) sinaliza um impulso anti-institucional ou extra-institucional subjacente aos protestos.

²¹² Sobre o conceito de fascismo social, eis a definição de Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 43): “Não quero dizer com isto um regresso ao fascismo das décadas de 1930 e 1940. Ao contrário daquele que o procedeu, o fascismo de hoje não é um regime político, mas antes um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar a democracia a ponto de se tornar desnecessário, ou sequer vantajoso, sacrificá-la para promover o capitalismo. É um tipo de fascismo pluralista, produzido pela sociedade e não pelo Estado. Este comporta-se, aqui, como mera testemunha complacente, se não mesmo como culpado activo. Estamos a entrar num período em que os Estados democráticos coexistem com as sociedades fascizantes. Trata-se, por conseguinte, de uma forma inaudita de fascismo”. O fascismo social se caracteriza por relações sociais e experiências que se desenvolvem abaixo das relações tradicionais de poder, marcadas por relações extremamente desiguais que levam a uma gigantesca exclusão (SANTOS, 2017, p. 48). A consequência desse fascismo social é a produção de uma sociedade civil estratificada. Não como habitualmente conhecemos: classe alta, média e baixa, mas o que Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 48) denomina de sociedade civil íntima, sociedade civil estranha e sociedade civil incivil. A relação com o Estado é fundamental para essa classificação. Imaginando o Estado no centro de um sistema, ou da sociedade, a sociedade civil íntima é aquela que fica em volta do Estado, muito próxima a este, sendo formada por aqueles que possuem uma densa inclusão social (hiperinclusão), possuindo as três gerações de direitos²¹². Já a sociedade civil estranha seria o círculo intermediário, ou seja, aquela em que seus membros possuem um misto de inclusão e exclusão, pois a inclusão social é moderada. Quanto aos direitos, essa classe consegue exercer de forma livre os seus direitos cívicos e políticos, porém, tem um acesso muito reduzido aos direitos sociais e econômicos e quase nenhum acesso aos direitos culturais. Por último a sociedade civil incivil, seria o círculo mais distante do Estado, composto pelos cidadãos “quase invisíveis”, os quais, na prática, não

Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 63) destaca a importância da legalidade cosmopolita, resultado da sociologia das emergências, inclusive, para responder uma questão que perpassa grande parte do seu trabalho: pode o direito ser emancipatório? Eis as palavras do próprio autor:

A legalidade cosmopolita aprofunda a globalização contra-hegemônica. E uma vez que, nas nossas condições actuais, esta é uma condição necessária para a emancipação social, a reflexão em torno da legalidade cosmopolita é o meu modo de responder à questão com que comecei: poderá o direito ser emancipatório?

A partir da discussão sobre a legalidade cosmopolita em ação, Boaventura de Sousa Santos não se furta sobre o debate a respeito da possibilidade do direito ser emancipatório, sendo que o próprio autor traz a seguinte resposta (2017, p. 113):

No fim e ao cabo, o direito não pode ser nem emancipatório, nem não emancipatório, porque emancipatórios e não-emancipatórios são os movimentos, as organizações e os grupos cosmopolitas subalternos que recorrem à lei para levar a suas lutas adiante.

A conclusão de Boaventura é muito importante, pois demonstra que por si só o direito não emancipa, mas sim é utilizado como um dos recursos para fins emancipatórios, o que pode vir de diversas lutas, iniciativas movimentos e organizações, seja no âmbito local, nacional ou global.

Porém, no caso do ensino jurídico, o mesmo só não pode como deve ser emancipatório. Isso porque, a educação, a universidade e o ensino jurídico se não existirem para a emancipação, deixam de ter razão em existir.

Se o Direito tenta buscar a neutralidade, o ensino jurídico, por mais que tente, jamais será neutro, pois, conforme já demonstrado a educação não é neutra. Assim, no ensino jurídico, o ensino, a extensão e mesmo a pesquisa não serão neutras, ainda que os atores assim

pertencem a sociedade civil, não possuem expectativas legítimas e não conseguem exercer os seus direitos. São as vítimas do fascismo social. Estes círculos são mais largos ou estreitos de acordo com a posição e desenvolvimento do Estado. O mais alarmante é que essa sociedade civil íntima está cada vez menor, pois a acumulação do capital nunca foi tão grande, podendo-se falar no surgimento, atualmente, de uma elite global, a qual acaba por se internacionalizar e, com isso, até mesmo se deliga do objetivo de desenvolvimento nacional, tornando-se totalmente indiferente às camadas sociais desprivilegiadas, o que segundo Zygmunt Bauman (2004, p. 123) caracteriza a nova modernidade líquida: “O desligamento da nova elite global em relação a seus antigos engajamentos com o *populus* local e o crescente hiato entre os espaços vivos/vividos dos que se separaram e dos que foram deixados para trás é comprovadamente o mais seminal de todos os afastamentos sociais, culturais e políticos associados à passagem do estado ‘sólido’ para o estado ‘líquido’ da modernidade”.

se identifiquem ou assim pensem. Conforme refere Roberto Lyra Filho (1984, p. 34) “o ‘neutro’ é um reacionário encabulado e não tem coragem e a franqueza de confessar que é moço de recados da dominação que mascara”.

Portanto, a universidade, assim como o ensino jurídico, necessariamente, deve estar voltada para a emancipação, contando sempre com processos horizontais e inclusivos. Para tanto, deve-se evitar a reprodução através do paradigma da indignação, como refere Miracy Barbosa de Sousa Gustin (2012, p. 182):

O paradigma da indignação contra a universidade que reproduz as reproduções e que retrata as obviedades sem problematizá-las deve ser o fundamento da universidade voltada para a inclusão e para a emancipação. Do contrário, tudo ruirá novamente.

O próprio Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 114) afirma que a universidade é um campo hoje em enorme disputa, sendo que a “direção em que for a reforma da universidade é a direção em que a está ir a reforma do Estado”. O mesmo sucede com o ensino jurídico, pois a reforma, ou mudança, que será dada ao ensino jurídico, será a reforma que tenderá a ocorrer no Direito.

Sem emancipação não ocorrerá ensino que leve as tão desejadas mudanças sociais. A constatação de que o ensino jurídico, assim como o sistema judicial brasileiro, foi formatado para não trazer mudanças sociais, é explicitada também por Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 81):

[...] todo o sistema de justiça, incluindo o sistema de ensino e formação, não foi criado para responder a um novo tipo de sociedade e a um novo tipo de funções. O sistema foi criado, não para um processo de inovação, de ruptura, mas para um processo de continuidade para fazer melhor o que sempre tinha feito.

Aliás, ao longo da tese várias foram as denúncias e constatações que o ensino jurídico atual, além de não promover a emancipação social, ainda contribui para o enraizamento de preconceitos e manutenção de ordem injusta. Nesse sentido, cita-se Elisa P. Cruz, Jaqueline S. Brígida Sena, Vitor Souza L. Blotta e Wilson Levy (2007, p. 216):

Há 180 anos a sala de aula, que deveria cumprir um papel pedagógico, dentre outros cumpridos pela pesquisa, pela extensão, pelo estágio profissional, é um espaço de transmissão de preconceitos, de *dóxa*, de política, de ideologia e de pseudo-superioridade hierárquica do Direito frente

outras áreas do saber com as quais deveria dialogar e interagir. Isso surge a partir da certeza de uma pureza metodológica capaz de objetificar pessoas em coisas e em conteúdos normativos que se pretendem atemporais. Uma neurose coletiva que cristaliza as próprias vicissitudes das carreiras jurídicas, e que contribui para a reiteração, através do tempo, de uma visão de mundo atrofiada e de um perfil bacharel apegado a tradições inexistentes.

Portanto, o ensino jurídico precisa ser uma prática constante de emancipação social. Para tanto, deve adotar uma postura de descolonização, o que passa por uma visão plural do direito e pela concepção de ecologia de saberes no ensino jurídico e, em última análise, a própria concepção de ecologia de justiças e de direitos.

Boaventura de Sousa Santos desenvolve uma proposta de direitos humanos interculturais para a superação da linha abissal, porém, como refere Sara Araújo (2015, p. 29), “não desenvolve aprofundadamente os princípios da descolonização do direito, centrando-se sobretudo nos desafios à monocultura do saber e do rigor do saber”, sendo que é justamente neste campo que Sara Araújo busca identificar instrumentos epistemológicos que possam romper com a hegemonia do direito moderno, ampliando as experiências jurídicas existentes.

Assim como há uma colonialidade do saber, há uma colonialidade no mundo jurídico. Para que ocorra essa descolonização, a sociologia das ausências e das emergências precisam revelar outros saberes que necessitam ser considerados válidos, como refere Sara Araújo, (2015, p. 36):

O processo de reconhecimento de outros saberes, de outras formas de conhecer, envolve necessariamente as restantes ecologias, nomeadamente a rejeição da lógica do tempo linear, da hierarquia da classificação social, da desvalorização do que é local ou do que não encaixa na narrativa da produção capitalista. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando-lhe o que foi subtraído por via da invisibilização, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas e pensa o futuro em função desse novo mapa, procedendo a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes, juntando ao real dilatado as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta.

Uma postura de descolonização do direito, assim como do ensino jurídico, passa por uma concepção plural, a qual pode ser traduzida, num primeiro momento, na ideia de ecologia de justiças.

11.3 DESCOLONIZANDO O DIREITO: DO PLURALISMO JURÍDICO À ECOLOGIA DE JUSTIÇAS

A dimensão moderna do direito, conforme Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 47) está fundamentada em três pilares: 1) o direito como monopólio do Estado e como construção científica, 2) a despolitização do direito através da distinção entre Estado e sociedade civil, e 3) o direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimado. Estes são os três pilares que caracterizam o direito atual e que são duramente criticados por Boaventura que, a partir da sua crítica, passa a propor alternativas.

O primeiro pilar, o caráter científico e estatal do direito, leva a uma perda de experiências e práticas jurídicas, razão pela qual Boaventura propõe uma concepção forte de pluralismo jurídico e uma concepção retórica do direito como alternativa à teoria positivista do direito. Boaventura de Sousa Santos desenvolve e propõe a noção de multiculturalismo jurídico (2009, p. 48).

No que tange ao segundo pilar, a despolitização do direito através da distinção entre Estado e sociedade civil, a proposta é superar esta distinção por um conjunto de espaços-tempos estruturais (espaço doméstico, espaço da produção, espaço do mercado, espaço da comunidade, espaço da cidadania e espaço mundial), os quais podem ser politizados, o que permite liberar a política do seu confinamento no Estado e na sociedade política, sendo que esta liberação permitirá a repolitização do direito, o que é condição necessária para devolver ao direito a sua força emancipatória (SANTOS, 2009, p. 48), pois o direito não pode ser reduzido e simplificado ao Estado, pois redundaria na sua despolitização.

Já contra o terceiro pilar, o direito como princípio e instrumento universal da mudança social politicamente legitimada, Boaventura defende a recuperação das utopias como uma condição para um novo realismo (2009, p. 50).

Logo, Boaventura sustenta que o direito deveria possuir os seguintes pilares em oposição aos atuais: 1) o direito como concepção do pluralismo jurídico e uma concepção retórica do direito, 2) a repolitização do direito, 3) e a recuperação das utopias. Isso porque essa visão moderna de direito leva a uma grande perda de experiências e práticas jurídicas, o que não é salutar e resulta em uma visão limitada do Direito. Logo, para que se possa chegar a essa concepção de direito moderno, o ensino jurídico, necessariamente, deveria considerar o pluralismo jurídico, a politização do direito e mesmo a recuperação de utopias.

O Direito oficial (legal) costuma ser interpretado como a única escala do Estado moderno. Entretanto, a sociologia do direito vem alertando para a existência de outros direitos, geralmente, localizados em zonas em que o Estado tem atuação mais fraca, as chamadas áreas marginais, mas não só. Isso porque, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 207), existem três formas de direito: o local, o nacional e o internacional, sendo que o que distingue estas formas de direito é o tamanho da escala com que regulam e atuam sobre a ação social, considerando-se o direito local com uma legalidade de grande escala, o direito nacional estatal como uma escala de legalidade média e, por último, o direito mundial, ou global, como uma pequena escala.

Segundo Sara Araújo (2015, p. 31), há uma monocultura eurocêntrica do saber, a qual se impõe como universal e exclui todos os demais saberes que não se encaixam na sua lógica. Esse fenômeno é o da invisibilidade dos outros saberes que não o dominante, que, segundo a autora, “ao definirem um cânone universal de conhecimento e linguagem a partir da sua experiência particular, a cultura e a ciência ocidentais silenciaram os sujeitos que se exprimem a partir de outras cosmovisões”.

Sara Araújo destaca que a monocultura jurídica acarreta a invisibilidade de todos os demais saberes ligados à ideia de justiça (2016, p. 97):

A monocultura jurídica despreza os direitos locais e os universos jurídicos que regem formas de produtividade não capitalistas e classifica como irrelevantes, locais, improdutivas, inferiores e primitivas as formulações jurídicas não modernas. É a estes universos jurídicos que as transladações jurídicas pretendem sobrepor-se, seja como forma de construção do bom ambiente de negócios pelas instituições financeiras internacionais, seja pela imposição de uma carta de direitos humanos de matriz eurocêntrica.

Prossegue Sara Araújo afirmando que o direito moderno acaba por ser uma expressão de continuidade do colonialismo, já que ele é imposto como modelo universal e absorve as práticas e iniciativas locais (2016, p. 111):

O Estado de direito, enquanto modelo exportável, assenta nos princípios jurídicos modernos, reconhece as agências internacionais que asseguram a hegemonia do modelo capitalista neoliberal e reivindica a universalidade dos direitos humanos formulados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ao mesmo tempo que os evoca de forma seletiva, de acordo com os seus interesses. Esse modelo jurídico, que se apresenta como técnico e não político, respeita mais os mercados do que as pessoas, atropela ordenamentos jurídicos que regem outras culturas e outras organizações políticas e cria a sociedade civil incivil.

Sobre a hipótese jurídica centralizadora do direito moderno, pode-se afirmar que este direito moderno é uma representação que garante segurança e previsibilidade ao projeto da modernidade, um quadro padronizado, um sistema, o qual pode ser transportado e imposto a outros lugares e sociedades, o que leva ao desaparecimento ou a invisibilidade do que fica além das fronteiras estabelecidas pelo modelo padronizado do direito moderno (ARAÚJO, 2015, p. 33).

O pluralismo jurídico aparece como alternativa ao centralismo jurídico conforme refere Sara Araújo, mas advertindo que isso não é capaz de impactar densamente a ainda reconhecida centralidade do direito moderno, mas uma possibilidade de um novo entendimento sobre o direito (2015, p. 34):

Os estudos do pluralismo jurídico desafiam esta leitura desde há várias décadas, mostrando outras escalas e outras possibilidades de projeção. Reconhecer isto é diferente de afirmar que a hegemonia do direito moderno foi fortemente questionada ou que o direito estatal e os tribunais judiciais perderam a centralidade que assumiram ao longo dos últimos dois séculos no imaginário social.

E a autora prossegue dizendo que mesmo o pluralismo jurídico sendo uma forma de crítica ao centralismo jurídico, precisa se descolonizar do ponto de vista epistemológico para que de fato sejam reconhecidos outros tipos de direito (2015, p. 34):

No entanto, há um processo de descolonização epistemológica por realizar. Ainda que esses trabalhos reconheçam a existência de outros direitos e outras estruturas jurídicas para além das modernas, continuam quase sempre a ser analisados o objeto a partir do que o Estado reconhece ou por comparação ao Estado, recorrendo a categorias dicotômicas como formal/informal, tradicional/moderno, estatal/não estatal. O direito estatal tende a permanecer no centro do mapa e os outros direitos nas margens.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a pluralidade jurídica existe virtualmente em todas as sociedades, independentemente da vontade dos Estados, entretanto, reconhecem-se especificidades em vários níveis e características diversas (ARAÚJO, 2008, p. 121).

Tanto é verdadeira essa alegação que estudos sobre a pluralidade jurídica ocorrem no mundo todo. Exemplificativamente, na Nova Zelândia, Warwick Tie²¹³ (2003, p. 227) possui

²¹³ Professor da Massey University – New Zealand.

estudos sobre a autodeterminação dos povos indígenas da Nova Zelândia, os Maoris, propondo, inclusive, uma concepção multicultural do Direito.

Já Prakash Shah²¹⁴, na sua obra *Pluralismo Jurídico em Conflito* (2005, p. 27), também escreve sobre a necessidade de se lidar com a diversidade cultural no Direito, sendo que o mesmo leciona a disciplina denominada minorias étnicas e o Direito há muitos anos, sempre propondo uma jurisprudência da diferença.

Aliás, a ideia de pluralismo jurídico nasceu na própria Europa, pois essa ideia remonta à filosofia jurídica contrária ao positivismo que se instaurava a partir do século XIX, nascendo exatamente como uma reação contra o processo de positividade (códigos oitocentistas), defendendo-se a ideia que a nova legislação estatal não representava todo o universo jurídico existente e, que em alguns casos, sequer poderia ser considerado como a ordem central de uma determinada sociedade (ARAÚJO, 2016, p. 111).

O novo pluralismo jurídico, segundo Sara Araújo, que representa uma segunda fase mais crítica, permitiu um profundo questionamento do direito dominante que inviabiliza os demais (2015, p. 35):

O alargamento da geografia dos objetos etnográficos permitiu que o pluralismo jurídico fosse perdendo a sua conotação de exotismo e marginalidade. A teoria adquiriu complexidade, uma vez que deixou de ser clara a distinção entre direito imposto e direitos locais, e os direitos começam a ser observados nas suas formas dinâmicas, interativas e mutáveis.

Há uma terceira fase do pluralismo jurídico, mais recente, a qual pode ser direcionado para os estudos na África e na América Latina. Ou até mesmo um novíssimo pluralismo jurídico.

O pluralismo jurídico a que se refere não é o usualmente estudado pela antropologia jurídica²¹⁵, mas sim o da sobreposição e articulação de espaços jurídicos misturados (SANTOS, 2011, p. 221).

Portanto, o pluralismo jurídico é fundamental para um ensino jurídico que se queira como reflexivo, crítico e emancipatório. José Geraldo de Sousa Júnior, preocupado com uma nova cultura jurídica, pontua a importância do pluralismo jurídico como uma das competências necessárias para o ensino jurídico (2011, p. 65):

²¹⁴ Professor da Queen Mary University of London.

²¹⁵ A antropologia jurídica estuda e teoriza o pluralismo jurídico como o da coexistência, ou seja, mesmo espaço geopolítico de duas ou mais ordens jurídicas autônomas e geograficamente segregadas (SANTOS, 2011, p. 221).

Entre essas competências, destacamos a abertura epistemológica para o pluralismo jurídico; o desenvolvimento de um perfil não apenas técnico, mas também humanista dos agentes jurídicos em condições de promover a reflexão sobre a condição humana que contextualize o direito no seu ambiente histórico, cultural, político, existencial e afetivo; e a aptidão para distinguir entre as múltiplas demandas, as que exigem a construção de um ambiente procedimental adequado para negociação de diferenças e de diminuição de desigualdades sociais.

Logo, a concepção de pluralismo que se precisa adotar é aquela que evita invisibilidade e que dá voz, espaço e relevância para as diferentes formas de culturas jurídicas, sem desprezar conhecimentos jurídicos que estejam fora do eixo do direito moderno, pois, como refere Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 222) “o novo senso comum jurídico é um conhecimento vulgar mais crítico”.

É nesse contexto que Sara Araújo aprofunda a sua tese e desenvolve o conceito que, inicialmente, é definido como ecologia de justiça (2015, p. 247):

Partindo dos conceitos de pluralismo jurídico e ecologia de saberes, procuro especificamente através da investigação promover uma ecologia de justiça, confrontando a concepção liberal do direito e da justiça com a diversidade de direitos e de justiça que existem no mundo, contribuindo para o conhecimento da realidade tão vasta que cabe dentro da ideia de pluralismo jurídico.

O exercício da ecologia de justiça permite a identificação lutas sensíveis que estão invisíveis no lado do inexistente da linha abissal, num espaço considerado insignificante e irrelevante à luz dos preceitos do conhecimento e do direito moderno e, por isso, na lógica da sociologia das emergências, possuem potencial de resistir à colonialidade do excludente direito moderno (LAURIS; ARAÚJO, 2015, p. 110).

Logo, a ecologia de justiça é um termo mais abrangente que o pluralismo jurídico, caracterizando-se por reconhecer a existência de diferentes perspectivas de justiça e de direitos, bem como propondo o diálogo. Ademais, conforme Sara Araújo (2015, p. 248), a concepção e ecologia de justiça “rejeita a hierarquização que a modernidade impôs”, assim como “não equivale a aceitar acriticamente como melhores as diferentes práticas estudadas, mas colocá-las num espaço em que a sua credibilidade possa ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas possa ser objecto de disputa política”.

Portanto, propor uma concepção de ecologia de justiça não significa criar rivalidade entre saberes ou direitos, mas sim trazer para cima da linha (revelar) todos os conhecimentos, justiça e direitos presentes na sociedade. O ensino jurídico deve promover essa diversidade

democrática, permitindo que aos estudantes, a partir das comparações, estudos, pesquisas e extensão, possam ter uma postura reflexiva e crítica tanto sobre o direito como sobre a justiça.

11.4 AMPLIANDO OS HORIZONTES POR UM ENSINO JURÍDICO PLURAL E INCLUSIVO: A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS

Como já destacado, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 88) fala na expressão ecologia de saberes jurídicos, afirmando ser necessário “o diálogo entre conhecimento jurídico popular e científico, e numa aplicação edificante da ciência jurídica, em que aquele que aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da sua atividade”. Esse clamor por uma maior abertura epistêmica é possibilitado pelas perspectivas interculturais que permitem a validação e reconhecimento de sistemas de saberes plurais.

Em 2012, a partir de uma aplicação específica da ecologia de saberes ao Direito, Sara Araújo apresenta o conceito de ecologia de justiças referindo-se à pluralidade de direitos e de justiças. Em 2014, seguindo a mesma linha, ainda utilizava a terminologia de ecologia de justiças (2014, p. 493):

A ecologia de justiças permite estudar, analisar, comparar e imaginar diálogos entre diferentes direitos e justiças, subvertendo a hierarquia do direito moderno, as representações piramidais da sociologia do direito, o olhar condescendente da antropologia conservadora ou a fantasia do exótico.

Em 2015, são publicados três artigos por Sara Araújo, sendo que todos eles ainda trabalham com o conceito de ecologia de justiças, expressão que vai no título dos três artigos²¹⁶ (sem a utilização da expressão em conjunto ‘de direitos’).

É em 2016 que Sara Araújo, ao publicar mais três artigos²¹⁷, agora incorpora a expressão ‘direito’ ao termo original ecologia de justiças, passando a utilizar a expressão ecologia de justiças e de direitos. Sara Araújo (2016, p.111) assim se refere sobre a concepção

²¹⁶ Os três artigos publicados em 2015 referidos são: 1) A justiça e a cidade: caminhos e resultados de uma ecologia de justiças no centro de Maputo; 2) Desafiando a colonialidade. A ecologia de justiças como instrumento de descolonização jurídica; e 3) Reforma global da justiça, pluriversalismo e legalidade subalterna: reflexões teóricas e empíricas a partir de uma ecologia de justiças no Brasil, em Moçambique e em Portugal, este último artigo em coautoria com Élide Lauris.

²¹⁷ Os três artigos publicados em 2016 referidos são: 1) O primado do direito e as exclusões abissais: reconstruir velhos conceitos, desafiar o cânone; 2) *Media intervention in post-war settings: insights from the epistemologies of the South*, em coautoria com Sofia José Santos e Teresa Almeida Cravo; e 3) As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa, trabalho de apresentação de um Dossiê realizado com Boaventura de Sousa Santos e Maíra Baumgarten.

de ecologia de justiça e de direitos no artigo denominado “O primado do direito e as exclusões abissais: reconstruir velhos conceitos, desafiar o cânone”:

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

Entretanto, o fato de ter incorporado a expressão direito apenas nos seus últimos artigos não quer dizer que não se trata do mesmo conceito. Nitidamente, Sara Araújo foi evoluindo e amadurecendo o núcleo, o conteúdo e o alcance dessa ideia, sendo que a expressão ‘de direitos’ também aparecia na descrição da ecologia de justiça nas primeiras formulações. Tanto é verdade, que, ao se referir em 2016 a ecologia de justiça e de direitos, Sara Araújo (SANTOS; ARAÚJO; CRAVO, 2016, p. 43) afirma que a “*ecology of law and justices*” confronta a monocultura com diversidade, reportando-se expressamente a sua obra de 2014 para justificar essa assertiva.

Portanto, Sara Araújo traz a concepção de ecologia de saberes de forma aprofundada para o Direito, desenvolvendo o conceito de ecologia de justiça e de direitos, afirmando que, para chegar a esse conceito, parte-se da sociologia das ausências, a qual é fundamental para a teoria das Epistemologias do Sul. Eis as palavras de Sara Araújo (2015, p. 36):

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

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

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

É com base nestas leituras que proponho o conceito de ecologia de justiças como instrumento epistemológico para identificar e compreender o espaço e o tempo onde ocorrem lutas individuais, silenciadas, invisíveis que mobilizam direito ou direitos, no Estado, fora do Estado ou em zonas híbridas, que podem contribuir para a transformação das sociedades a partir das expectativas e dos saberes não hegemónicos. Se o direito moderno replicou a colonialidade da ciência moderna, a ecologia de justiças reproduz a lógica da ecologia de saberes.

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

Ao contrário dos estudos clássicos do pluralismo jurídico, a ecologia de justiças não procura o exótico ou o tradicional, nem tão pouco os meios sancionados como “alternativos” pelo Estado moderno, mas essas e outras estruturas, novas e velhas formas de direito e de justiça, bem como instâncias híbridas que se cruzam em zonas de contacto entre o Estado e a comunidade; quer nos países do Norte, quer nos países do Sul; aquelas que eram esperadas e as que ainda não haviam sido identificadas; deste lado e do outro lado da linha. O objetivo não é desvalorizar nem tão pouco rejeitar o papel do direito estatal, mas reconhecer-lhe a incompletude.

Sobre ecologia de justiças e de direitos, prossegue Sara Araújo (2016, p. 112) referindo que o conceito de ecologia de justiças e de direitos não deve ser limitado ao campo do pluralismo jurídico, pois, se “a justiça social requer justiça cognitiva, exige também o reconhecimento da pluralidade jurídica, como uma forte dimensão de análise política”. O que

deve ser o foco, ainda conforme Sara Araújo, é o “que expressam politicamente os ordenamentos jurídicos desperdiçados pelo cânone moderno”, pois isso levará a novas gramáticas jurídicas.

O conceito de ecologia de justiça e de direitos trabalha na mesma lógica do conceito de ecologia de saberes já defendida, mas aplicada aos fins do Direito, da realidade do Direito (2015, p. 39):

Tal como acontece na ecologia de saberes, a ecologia de justiça explora a pluralidade interna do direito, nomeadamente as suas práticas alternativas, e estabelece interações e diálogos horizontais entre formas jurídicas estatais, não estatais e híbridas. O objetivo é a luta contra o desperdício das experiências jurídicas.

Luis Alberto Warat, ainda em 2004 (p. 73), ressaltando a importância de uma postura pedagógica voltada para os direitos humanos, mencionou a expressão “ecologia dos direitos humanos”, ressaltando a importância de uma “educação para a paz e a conflitológica”. Aliás, Warat (2004, p. 74), sugerindo uma intervenção educativa sobre a perspectiva dos direitos humanos, propõe que a vertente central seja a discriminação excludente em suas diversas manifestações²¹⁸, entre elas, as exclusões provocadas pelo próprio Direito.

A ideia de ecologia de direitos e de justiça, necessariamente, passa por reconhecer a complexidade social. Miracy B. Sousa Gustin (2004, p. 67) afirma que a complexidade social deve fazer parte do ensino jurídico, interpretando-se a complexidade como a existência de sistemas diversificados, os quais possuem características próprias, bem como a existência de reflexividade e de um número diverso de relações entre os vários níveis institucionais.

A expressão ecologização do direito, como refere José Joaquim Gomes Canotilho (2006, p. 4), costuma ser associada à maior importância que tem se dado ao direito ambiental dentro do Direito, o qual traz a noção de novos princípios²¹⁹. Entretanto, a noção que aqui

²¹⁸ Sobre as diversas manifestações de discriminações excludentes, Luis Alberto Warat faz a seguinte proposta (2004, p. 73): [...] “como parte do estabelecimento de uma agenda brasileira, será dividida em um programa de sete módulos integrados: a) a discriminação e o direito à diferença, b) sexismo; c) racismo; d) xenofobia; e) os modos da opressão amorosa e familiar; f) os modos de exclusão do que se aprende e a exclusão na própria escola. A falta de simetria entre os avanços tecnológicos e os sociais em detrimento destes últimos, põe na agenda temática a necessidade de compreender, modificar ou remediar a funesta desunião entre o paradigma científico dominante que dissocia os conhecimentos e não reflete sobre o destino humano, e o pensamento humanista da alteridade que ignora as conquistas da ciência, enquanto alimenta suas interrogações sobre o mundo e a vida. É através de uma concepção transmoderna dos direitos humanos (ecopolítica) que se pode estabelecer uma forma de pensamento e de atitude para organizar o conhecimento que permita a ligação entre as duas culturas divorciadas; g) as exclusões praticadas pelo direito.”

²¹⁹ Como os princípios da sustentabilidade, da precaução, do poluidor pagador e mesmo da responsabilidade ambiental.

quer se dar é que o termo ecologia é mais abrangente que os termos justiça e direitos, ou seja, busca-se trabalhar com uma concepção de direito e de justiça no plural, sendo que esta multiplicidade precisa se tornar visível, ser levada a sério e ser interpretada num sentido de cooperação e solidariedade.

A incorporação do termo ecologia de justiça e de direitos ao ensino jurídico traz muitas vantagens, pois traz a noção de pluralidade e conexão da mesma com a realidade. Ecologia não pode ser algo individual e distante do que vemos, sentimos e vivenciamos. Exemplo disso, é que em 2007, referindo-se às técnicas para a evolução do modelo pedagógico tradicional dos cursos de direito, Sergio Rodrigo Martinez, entre as opções de técnicas²²⁰ que elenca para o ensino jurídico, trouxe a técnica da ecossistematização (2007, p. 311), a qual teria as seguintes características:

Desse modo, a técnica da ecossistematização possibilitaria produzir alterações no “engessamento” tecnicista das grades curriculares do ensino jurídico, rompendo a fragmentação disciplinar clássica, da divisão dos conteúdos estanques segundo a dogmática jurídica tradicional. Em outro aspecto da técnica ecossistêmica, há que se repensar a ecologia dos ambientes educacionais, com vistas à superação do claustro da sala de aula, enquanto local predominante da formação jurídica nos cursos de Direito.

A utilização da noção de ecossistematização no ensino jurídico, ainda que não seja sinônimo do que aqui se está denominado de ecologia de justiça e de direitos, já permitiu um pensar diferente, ao passo que Sergio Rodrigo Martinez (2007, p. 311) fala em alterar o engessamento dos currículos e mesmo repensar o ambiente de sala de aula. Além disso, pela ecossistematização, possibilita-se, segundo o referido autor, “alinhar um conjunto de conteúdos jurídicos básicos ao estudo de aspectos locais e transversais de cada determinada IES”, bem como a necessidade de “imersão social, daquilo que se ensina em sala de aula”. Essa proposta de ecossistematização, prossegue o autor (2007, p. 312) consiste em “permitir ao discente uma visão ‘ecclética’ das implicações teórico e práticas do Direito, na sua interação com a realidade por meio das atividades obrigatórias de extensão a todos os acadêmicos”.

Sérgio Rodrigues Martinez, partindo da sua proposta de ecossistematização (2007, p. 312), refere a necessidade de “execução e projetos sociais” dada a importância do contato com a realidade, que deve embasar a realização de pesquisas de campo e estudos de caso a

²²⁰ O autor, propondo uma evolução do modelo tradicional de ensino jurídico no Brasil, apresenta as seguintes técnicas que possuem visões multidisciplinares e sem grau de hierarquia: da evolutividade, da metodológica, da transgressividade criativa, da ecossistematização e da mediatividade.

partir das vivências na comunidade. E conclui da seguinte forma sobre as vantagens da ecossistematização (2007, p. 312):

Assim, a premissa ecossistêmica atende não só a necessidade de interconexão das atividades acadêmicas, mas propõe uma reciclagem pedagógica em substituição ao tradicional *locus* do processo de ensino aprendizagem, com a participação efetiva e obrigatória dos cursos de Direito nos espaços sociais.

Tais constatações permitem concluir que a técnica da ecossistematização propõe que o ensino jurídico seja efetivamente transformado em educação jurídica pela adequação transversal e parte dos conteúdos curriculares e pela efetiva integração do ensino à pesquisa e extensão em novos espaços pedagógicos, capazes de permitir novas ações pedagógicas diferentes daquelas manifestadas no modelo tradicional existente.

A proposta de ecossistematização dialoga com a concepção de ecologia de justiça e de direitos, pois também pretende um contato maior com a realidade e interação com outras disciplinas. Porém, mais que pensar em novas disciplinas, demanda-se, ainda, o reconhecimento e diálogo com outros saberes que não apenas disciplinas jurídicas clássicas. É preciso ser crítico ao que se aprende e, mesmo, ao que não se aprende. Nessa linha, importa citar Sara Araújo novamente ao referir que “precisamos aprender a despensar as construções modernas que comprimem o pensamento jurídico” (2015, p. 43). Ainda sobre ecologia de justiça e direitos, prossegue Sara Araújo (2016, p. 112):

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

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

O desafio de praticar um ensino jurídico intercultural é extremamente complexo e desafiador. Luis Fernando Sarango, pensando a partir do contexto da pluriversidade²²¹, dos povos originários e do *buen vivir*²²², defende a prática de outros saberes e da interculturalidade, mas adverte que para que de fato haja essa interculturalidade (2009, p. 12) é necessário um novo paradigma na educação em que não existam objetos na educação, mas sim uma relação de sujeito a sujeito, construído de forma comunitária e com a participação de todos, ou seja, a interculturalidade apenas é possível de forma horizontal²²³.

²²¹ A pluriversidade é um conceito que Boaventura de Sousa Santos (2016, p. 204) tem utilizado como ideia para a atual universidade, já que a pluriversidade (uma universidade nova, polifônica) teria foco em promover saberes ecológicos, plurais e contra-hegemônicos. Entretanto, a pluriversidade a qual se refere, é uma instituição que de fato existiu denominada de Pluriversidad Amawtay Wasi (www.amawtaywasi.org/). Conforme o próprio Luis Fernando Sarango (2009, p. 191) explica, a Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi, fundada em 2004 na cidade de Quito, província da Pichincha no Equador, teve como nome original “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”, constituindo-se numa proposta de educação superior do movimento indígena do Equador. Em 2005 ela foi reconhecida como parte do Sistema Nacional de Ensino Superior Equatoriano. Porém, teve o registro cassado em agosto de 2013 por não atender aos requisitos de avaliação do governo equatoriano. Isso se deu porque os critérios da pluriversidade, tanto de ensino como de avaliação, são muito diversos dos tradicionais critérios das universidades ocidentais. A partir da cassação, a Pluriversidade passou a ser uma organização independente, sob o nome de Pluriversidad Amawtay Wasi. Sobre os objetivos da Pluriversidad, transcreve-se a descrição do próprio Luis Fernando Sarango (2009, p. 193): “*La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», tiene como sueño (visión general) «la recuperación de un tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica». Su minka (misión) es «Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural».*” Tradução livre: A Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas “Amawtay Wasi” tem como sonho (visão geral) “a recuperação de um tecido vivo que nos entrelaçamos na interculturalidade cósmica”. Sua Minka (missão) é «Contribuir para a formação de talentos humanos que priorizem uma relação harmoniosa entre a Mãe Natureza e o Ser Humano, sustentando-se no bem-estar da comunidade como fundamento da construção do Estado Plurinacional e da Sociedade Intercultural».

²²² O *buen vivir* (numa tradução livre: bem viver) está dentro da lógica das Epistemologias do Sul, já que, já que é um saber, uma prática, uma visão de vida e de mundo que orienta o estilo de vida dos povos indígenas dos Andes da América do Sul, não podendo ser simplesmente associado ao bem-estar ocidental. Conceituar o *buen viver* pode ser até mesmo um equívoco, já que não corresponde a uma única visão. Segundo Alberto Acosta (2012, p. 202), o “*Buen Vivir* não sintetiza uma proposta monocultural. O *Buen Vivir* é um conceito plural – melhor seria falar de ‘bons viveres’ ou ‘bons conviveres’ – que surge especialmente das comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno ou as possíveis contribuições de outras culturas e saberes que questionam diferentes pressupostos da modernidade dominante. O *Buen Vivir*, como é fácil de entender, nos obriga a repensar a forma atual de organização da vida, no campo e na cidade, nas unidades produtivas e nos espaços de convivência sociais, nos centros educativos e de saúde, etc”. E o autor ainda traz a seguinte conclusão (2012, p. 214) “O *Buen Vivir*, finalmente, propõe uma mudança civilizatória. É um caminho que deve ser imaginado para ser construído por cada sociedade, com fins de mudar este mundo e construir democraticamente outro que seja sustentável, justo, igualitário, livre e, seguramente, mais humano.”

²²³ Luis Fernando Sarango apresenta uma postura crítica à referência que muitos doutrinadores fazem a interculturalidade, pois defende que a interculturalidade é impossível numa estrutura social desigual. Eis a formação do autor sobre a interculturalidade hoje (2009, p. 12): “*La interculturalidad no es posible en una estructura social desigual, injusta y vertical. Todo lo que se llame interculturalidad actualmente constituye folklorización, compasión y hasta caridad, se trata de mantener las relaciones desiguales de poder y de la intención solapada de asimilación forzada.*” Tradução livre: A interculturalidade não é possível em uma estrutura social desigual, injusta e vertical. Tudo o que se chama interculturalidade constitui atualmente folclorização, compaixão e até caridade, trata-se de manter as relações de poder desiguais e a intenção de sobreposição da assimilação forçada.

Logo, mais que mudar as diretrizes do curso, disciplinas ou pontuais metodologias, deve-se praticar um ensino mais democrático e plural, buscando-se sempre a horizontalidade para permitir relações verdadeiramente interculturais, logo, inclusivas.

Apontar novas disciplinas (questão do currículo), novas metodologias e novas avaliações na tentativa de mudar o ensino jurídico são sempre boas tentativas de aprimoramento, porém, acabam, ainda que indiretamente, justificando o sistema de ensino jurídico atuante, já que não significam uma crítica ao mesmo e, na verdade, uma tentativa de aprimoramento. Logo, um dispensar do direito e do próprio ensino jurídico, calcado na sociologia jurídica das ausências e emergências, permitirá o surgimento e a contribuição de novos saberes, o que tem potencial de promover grandes mudanças no ensino jurídico. O ensino jurídico, necessariamente, precisa de mais pluralidade, sob pena de ratificarmos o sistema atual (2007, p. 287):

A sociedade brasileira precisa de mais justiça e menos direito. Não é paradoxo afirmar-se que a técnica levada às suas últimas consequências, a erudição e o trato asséptico das normas jurídicas é responsável por infundáveis injustiças. Pois ‘no sistema mercado-lógico de poder atuante, o direito resguarda toda potencialidade do injusto, e sua aplicação – num círculo vicioso – reafirma esse injusto, caso a caso. Há uma dinâmica constante de ratificação do sistema, mediada pela retórica institucional’.

Uma concepção de ecologia de justiça e de direitos é capaz de trazer uma postura reflexiva e uma visão crítica do que se ensina e aprende, bem como a utilidade destes saberes. Com essa visão crítica, abrem-se as portas para que a pesquisa e a extensão passem a ser focadas em problemas do nosso tempo, condição essencial para Paulo Freire na educação (2014, p. 118):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

O que se defende é que não se pode mudar para não mudar. No Brasil há uma cultura, seja da população, seja do poder político que a representa, que com a promulgação de novas leis a reforma está feita e o problema resolvido. Certamente, não é assim que ocorre, como

refere Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 124), que ainda afirma que “ao contrário, o problema começa com a promulgação da nova lei”, sendo necessária uma mudança de cultura, pois “sem uma outra cultura jurídica não se faz nenhuma reforma”.

O ensino jurídico precisa ser aberto, precisa de diálogo, de ecologia de saberes com interculturalidade. Devemos criar uma cultura da interação, do diálogo e da escuta sensível, como defende Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 124):

O sistema judiciário não está habituado a falar com outras instituições. Este é uma outra faceta do seu isolamento. A nossa meta deve ser a criação de uma cultura jurídica que leve os cidadãos a sentirem-se mais próximos da justiça. Não haverá justiça mais próxima dos cidadãos, se os cidadãos não se sentirem mais próximos da justiça.

A mudança da cultura do Poder Judiciário começa com a mudança do ensino jurídico, a qual passa pela concepção da ecologia de justiça e de direitos, pois isso estimulará uma educação mais horizontal, democrática, cidadã e comprometida com a emancipação social.

Sara Araújo deixa claro que a ecologia de justiça e de direitos é uma busca de construção de pontes por saberes hoje distanciados (ARAÚJO, 2016, p. 111):

O pluralismo jurídico é então proposto como instrumento conceptual de uma ecologia de direitos e de justiça que pretende não só reconhecer a pluralidade, mas criar pontes de diálogo que permitam promover aprendizagens jurídicas recíprocas entre o Sul e o Norte, ampliando o horizonte de possibilidades políticas. Como a ecologia de saberes, o processo de ecologia de direitos e justiça requer o exercício das cinco ecologias que contrariam as cinco monoculturas, envolvendo a visibilidade, a copresença, a horizontalidade, a desglobalização do local relativamente à globalização hegemónica, e a recuperação de ordenamentos jurídicos que regulam sistemas produtivos que a ortodoxia jurídica capitalista não reconhece. Este é um exercício muito ambicioso que, no meu entender, deve incluir o cosmopolitismo subalterno e a legalidade cosmopolita, mas ir mais além, estendendo o direito achado na rua ao direito dos oprimidos, cuja voz ecoa na sociedade civil incivil, mas não se expressa na linguagem dos movimentos sociais.

Busca-se uma paisagem jurídica híbrida assim como refere Sara Araújo (2016, p. 107), que demonstra estar conectado com pensadores brasileiros, tanto é que cita expressamente ‘o direito achado na rua’ tendo como referência Geraldo de Sousa Junior, além do vasto referencial de Boaventura de Sousa Santos, autor português, mas que pesquisa muito as questões do Brasil.

A ecologia de justiça e direitos visa acabar com linhas, com muros, com divisões abissais. Ela opera numa proposta intercultural e horizontal, já que, pela sociologia das ausências, intenciona dar voz, espaço e respeito a todos os saberes jurídicos. É, sem dúvidas, uma luta contra o desperdício de experiências e saberes. O ensino jurídico brasileiro, no qual estão centenas de milhares de estudantes, possui um rico e vasto campo de possibilidades, sendo que é a concepção de ecologia de justiça e de direitos um instrumental muito importante para, através de uma visão humanista e crítica, dar oportunidades a todos, mudando a lógica atual (de técnica exacerbada desligada de pensamento crítico, o que decorre da influência dos mercados, além de reprodutivismo acadêmico desconectado da realidade social).

O ensino jurídico brasileiro precisa de alternativas. Existem alternativas. Não há uma única alternativa. Precisamos explorar todas elas. E é a ecologia de justiça e de direitos numa lógica plural, que possibilita que todas as alternativas sejam reveladas (sociologia das ausências) e estudadas (sociologia das emergências). Não é uma utopia, mas uma proposta concreta para que sejam ouvidas as múltiplas utopias existentes na sociedade, em específico dentro dos saberes jurídicos.

Mais que querer ser a solução individual para o ensino jurídico brasileiro, a ecologia de justiça e de direitos é uma busca por soluções, alternativas, que não virão por alterações legislativas, mas pelo diálogo dos saberes jurídicos. Ela é o caminho para a descoberta de múltiplas soluções, interdisciplinares, interculturais e sérias, as quais podem ser decisivas para a erradicação de linhas abissais e consolidação de práticas humanistas, críticas e comprometidas com a realidade e a transformação social.

12 CONCLUSÕES

O ensino jurídico precisa mudar. Deve repercutir novos paradigmas, mais humanistas e com foco na transformação social, numa justiça mais solidária e inclusiva.

A tese que ora se conclui, a qual é interdisciplinar entre o campo do Direito e da Educação, é fortemente marcada por dois referenciais teóricos: Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. O estudo da obra desses dois autores, fortemente ligados à ideia de emancipação social, levou ao desenvolvimento da concepção do ensino jurídico com e para a ecologia de justiças e de direitos, postulando-se por uma pedagogia reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos. Defende-se que esse é o ensino jurídico que o país deva buscar.

Para chegar a essa conclusão a jornada foi longa. Inicialmente, demonstrou-se que a questão da educação superior e do ensino jurídico estão intimamente imbricadas, bem como possuem função social comum: o desenvolvimento de conhecimentos para melhorar a sociedade. Porém, sofrem, nas últimas décadas, o nefasto processo da mercantilização, o qual tende a se aprofundar e trazer consequências extremamente negativas, já que transforma a educação em negócio e institui um capitalismo acadêmico, o qual ignora a qualidade, é distante da sociedade e leva a um produtivismo inconsequente que segue uma lógica de mercado e sem qualquer compromisso social. Portanto, denunciar o processo de mercantilização e combater esse pensamento mercadológico tanto na educação superior como no ensino jurídico, é tarefa e missão primordial na academia.

Demonstrou-se também que as alterações que o ensino jurídico necessita não se farão através de reformas legislativas, como a alteração do marco regulatório do ensino jurídico (ainda que sejam desejáveis e positivas atualizações). Inicialmente, o ensino jurídico precisa se descolonizar, ou seja, conectar-se com a sua sociedade. Isso porque foi constatado que o nosso ensino ainda está muito ligado às suas raízes: à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Se isso fazia sentido em 1827, quando da criação dos cursos jurídicos, hoje não faz mais. Com essa proposição não se realiza qualquer crítica à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, a qual está ligada à lógica do sistema português e europeu, ainda mais com a recente influência do Processo de Bolonha.

Atualmente, a colonização se dá também pelo conhecimento. O eurocentrismo é muito forte, sendo que o ensino jurídico brasileiro valoriza essencialmente o que ocorre na Europa (nos grandes centros culturais) e Estados Unidos da América. É óbvio que não se pode descartar e ignorar o que acontece nestas importantes sociedades, ainda mais no caso europeu

que já tem uma tradição milenar na área do Direito. Porém, somos capazes de criar, pensar e transformar a região em que vivemos, que é rica em cultura e conhecimento. Não podemos desprezar o que aqui existe e nos caracteriza.

Os cursos jurídicos devem atentar para a sua realidade local. Devem ter propostas pedagógicas inovadoras. É sabido a influência que sofrem dos sistemas de avaliação (mesmo dos indiretos, como o da OAB) e dos mercados. Ainda assim, podem mudar através de planos pedagógicos autênticos, que precisam ser cumpridos e não devem ser tratados como mera burocracia ou simples peça literária sem vinculação. O ensino também pode ser profundamente reformulado com diferentes metodologias que representem uma cultura horizontal e rejeitem a educação bancária. A pesquisa (pesquisa-ação) e a extensão (ao contrário), assim como as atividades práticas, também precisam ser ajustadas às demandas sociais. Isso é possível e bons exemplos nesse sentido foram apresentados, como o projeto 'O Direito Achado na Rua' e as recentes clínicas jurídicas com atuação estratégica em demandas relevantes do ponto de vista social, sejam elas judicializadas ou não.

Para tanto, propõe-se uma nova concepção, uma nova cultura que remete ao título da tese, ou seja, a ecologia de justiça e direitos no ensino jurídico. O termo ecologia de justiça e de direitos não é uma terminologia vazia, sem sentido, modismo ou mero enfeite. Não é uma poesia e sequer um discurso oportunista. Essa terminologia traz uma concepção sincera, ideológica e que representa uma visão de mundo, mais especificamente, de Educação e de Direito. Ela é utópica, pois precisamos de utopias, de alternativas, mas não é ingênua e não desconhece os desafios que tanto a Educação como o Direito precisam enfrentar. Ela é simples, mas jamais simplista.

O termo ecologia de justiça e de direitos vem da concepção ampliada de Boaventura de Sousa Santos de ecologia de saberes. Aliás, Boaventura já sustentou também a necessidade da ecologia de saberes jurídicos dentro do ensino jurídico, sendo que se concorda plenamente com essa posição. Poder-se-ia adotar como tese o ensino jurídico com e para ecologia de saberes jurídicos, entretanto, optou-se por pontuar a concepção de ecologia, primeiro, de justiça e, depois, de direitos, conceitos já trabalhados por Sara Araújo. Pensar em ecologia de justiça e de direitos deixa claro uma visão: que tanto a justiça como o direito não são conceitos singulares, fechados, trazendo uma ideia de interculturalidade, de diferenças, de pluralidade, as quais precisam ser aceitas e coexistir em harmonia de forma horizontal. Sabe-se que na ideia de direito está englobado o sentido de sistema, de ordenamento, o qual tem

como fim último a justiça. Porém, é fundamental deixar claro que tanto os conceitos de justiça como de direito são plurais e, necessariamente, não estão em simetria.

Com isso, fica claro ao estudante (já não mais aluno), ao docente (também pesquisador e extensionista) e à sociedade (que pode e deve entrar na universidade), que podemos ter sistemas injustos, ainda assim, jurídicos. Já temos muitas escolas de direito, porém, poucas de justiça. Temos palácios e tribunais que se auto proclamam de justiça, mas não faculdades com essa ousadia. Portanto, pensar em ensino jurídico como ensino de justiça e de direitos é uma concepção mais ampla e plural, sendo que o termo ecologia permite a ideia de multiplicidade e inter-relação.

Através dessa concepção de ecologias, o ensino deve ser com (pois não se pode pensar em ensino-aprendizagem de algo que não se vive, não se pratica e não se acredita) e para a ecologia de justiça e de direitos. Para chegar a esse nível, deve-se ter uma cultura e práticas pedagógicas reflexivas e críticas, tanto no ensino, como na pesquisa e extensão, que precisam ganhar mais espaço dentro do ensino jurídico.

A pesquisa e, principalmente, a extensão, possuem um potencial muito grande para mudar os estudantes (que não mais podem ser estendidos como alunos passivos), possibilitando uma emancipação verdadeira através de práticas que não se restrinjam às salas de aula e ampliem as possibilidades de conhecimento e interação social.

E esse ensino jurídico remodelado na sua concepção e execução deve ter um pilar fundamental: os direitos humanos. Os direitos humanos não podem ser encarados com uma mera disciplina teórica. Devem ser o fio condutor de toda a faculdade, de todas as disciplinas, de todos os projetos pedagógicos, pesquisa e extensão. Com isso, não se afirma que se deve estudar apenas os direitos humanos, mas sim que os direitos humanos devem se irradiar em todas as demais disciplinas, em todos os ramos de conhecimento, funcionando como um mapa cartográfico para uma cultura humanista.

Porém, mais que estudados e pesquisados, os direitos humanos precisam ser vivenciados e praticados, estando pautados nos cursos jurídicos como valor fundamental, como cultura e práticas constantes.

Não se sustenta que os direitos humanos são a solução para tudo. Também não se ignora que mesmo o discurso dos direitos humanos pode ser opressor em determinadas condições. Não obstante, os direitos humanos são uma conquista relevante da humanidade, num raro momento, após um período trágico de horrores, em que as sociedades conseguiram,

ainda que de forma precária dada a fragilidade do sistema que os embasam, obterem consensos mínimos, que representam algum grau de evolução da humanidade.

Atualmente, verifica-se uma escalada de agressões e afrontas à sistemática dos direitos humanos. Essa conquista tão sofrida da humanidade precisa de defensores que, mais do que defender, promovam e espalhem os direitos humanos, cultivando a cultura da cidadania e da democracia. Logo, o vetor central dos cursos jurídicos (assim como da educação superior) deve ser os direitos humanos, que precisam estar presentes em todos os espaços. Certamente, a adoção da cultura dos direitos humanos será determinante para o combate à mercantilização do ensino, já que valores humanistas prevalecerão sobre valores do mercado.

Com uma posição plural e intercultural (ecologia de justiça e de direitos), uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem reflexiva e crítica (em que professor e estudante ensinam e aprendem mutuamente, abandonando-se a tradicional educação bancária) e focada nos direitos humanos (valor central da humanidade e, portanto, das escolas de justiça e direito), acredita-se que o ensino jurídico será de maior qualidade e, com isso, estará apto a promover a transformação social, seja pelas práticas dos docentes e dos discentes, seja pelo exercício dos futuros juristas numa sociedade marcada pelo traço da desigualdade.

Há cerca de 100 anos, a Reforma de Córdoba representou um grito de inconformidade contra um ensino antiquado e desconectado da sociedade, marcando a história como um dos principais movimentos estudantis. Atualmente, percebe-se a insatisfação contra um ensino jurídico que se deslegitima constantemente em decorrência de práticas indiferentes aos problemas sociais e desafios complexos que demandam atenção.

A presente tese, a fim de dar efetividade à citação de Boaventura de Sousa Santos que abriu o presente trabalho - “temos formado conformistas incompetentes e precisamos de rebeldes competentes” -, propõe-se a ser um grito por mudança, cujo eco se pretende que se espalhe pela academia, contagiando todos aqueles que acreditam na possibilidade de mudança no ensino jurídico, o qual precisa de uma nova concepção.

Essa nova concepção de ensino pode ser sintetizada no título dado à tese: “ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos”. Espera-se que essa tese possa contribuir com ideias emancipatórias e inovadoras para o ensino jurídico, impulsionando, por consequência, a tão necessária revolução democrática da justiça.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR FILHO, Jorge. Democracia e educação para a cidadania, como uma forma de inclusão social. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 87-104, jan./jun. 2012.

ABOITES, Hugo. Prefácio. In: BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Noventa anos de la Reforma Univeristaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *Um Campeão visto de perto*. Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation, 2012, p. 198-216.

ADEODATO, João Maurício. A OAB e a massificação do ensino jurídico. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 565-576.

_____. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro (II). In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1993, p. 43-50.

AGUIAR JÚNIOR, Ruy Rosado de. Ensino jurídico. A reforma curricular. *Estudos Jurídicos São Leopoldo*, v. 38, p.19-27. 1983.

ALMEIDA, Joana Estorninho de. *A forja dos homens: estudos jurídicos e lugares de poder no séc. XVII*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. A bucha, a maçonaria e sua influência no ensino jurídico, com forte apego no positivismo. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 3-61.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 171-209.

ALVES, Elizete Lanzoni. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luiza (Org.). *Aprendendo a ensinar direito O Direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 98-117.

_____. A interdisciplinaridade no ensino jurídico: construção de uma proposta pedagógica. In: MONDARDO, Dilsa; ALVES, Elizete Lanzoni; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos (Orgs.). *O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005, p. 17-34.

AMARAL, Alberto. Avaliação e qualidade do ensino superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre, Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 11-32.

AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. *Compreendendo a realidade para transformar o futuro: educação jurídica, ética e método do caso*. São Paulo: Lex Editora, 2012.

_____. *Ensino jurídico e método do caso: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais*. São Paulo: Lex Editora, 2011.

AMARO, Inês. Implantação de política social como estratégia de mudança institucional no campo da responsabilidade social universitária e avaliação institucional. In: LEITE, Denise; Fernandes, Cleoni Barboza (Org.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012, p. 87-98.

AMILBURU, María Gargia. ¿Tiene futuro la universidad? Análisis desde la filosofía de la educación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, exta-série, p. 57-67 2011.

ARAGÃO, Alexandra. Breves Reflexões em torno da Investigação Jurídica. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXXV, p. 765-794, 2009.

ARAÚJO, Ana Cristina. Dirigismo cultural e formação das elites no pombalismo. In: ARAÚJO, Ana Cristina (Coord.). *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2000, p. 9-40.

ARAÚJO, Sara. A justiça e a cidade: caminhos e resultados de uma ecologia de justiças no centro urbano de Maputo. In: SILVA, Teresa Cruz; CASIMIRO, Isabel Maria (Orgs). *A ciência ao serviço do desenvolvimento?* Dakar: Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África - CODERSIA, 2015, p. 244-266.

_____. Desafiando a colonialidade. A ecologia de justiças como instrumento da descolonização jurídica. *Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 6, n. 1, p. 26-46, nov. 2015. ISSN 2236-6334. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/2460>>. Acesso em: 26 mai.o 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v6i1.2460>.

_____. *Ecologia de justiças a sul e a norte: cartografias comparadas das justiças comunitárias em Maputo e Lisboa*. 2014. 542 f. Tese de Doutorado em Direito, Justiça e Cidadania no século XXI – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

_____. O primado do direito e as exclusões abissais: reconstruir velhos conceitos, desafiar o cânone. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 88-115, Dec. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000300088&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004304>.

_____. Pluralismo jurídico em África: ficção ou realidade? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 83, p 121-139, dez. 2008.

_____. Pluralismo jurídico em Moçambique: uma realidade em andamento. *Revista Sociologia jurídica*, n. 6, p 106-126, jan./jun. 2008. Disponível em <https://sociologiajuridicadotnet.files.wordpress.com/2016/03/rev-soc-jur-06-completo.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017. <https://sociologiajuridica.net/numero-06/>

_____. Toward an ecology of justices: an urban and rural study of Mozambican plurality. In: KYED, Helene *et. al.* (Org.), *The dynamics of legal pluralism in Mozambique*. Maputo: Kapicua, 2012.

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar: una antropologia comprometida com la vida*. Quito, Edicio nes Abya –Yala, 2010.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. O debate sobre a fundação dos cursos jurídicos no Brasil (1823-1827). Uma reavaliação. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 33, n. 62, p. 419-458, Ago. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752017000200419&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752017000200007>.

BABO, Carlos dos Santos. *Os mestres de direito ou os assizes da universidade: carta feita de verdades amargas*. Coimbra, J. Moura Marques Editora, 1906.

BAGNOLI, Vicente; BARBOSA, Susana Mesquita; OLIVEIRA, Cristina Godoy. *História do Direito*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BARRETO, Jose-Manuel. Imperialism and decolonization as scenarios of human rights history. In: BARRETO, Jose-Manuel (Coord.). *Human rights from a third world perspective: critique, history and international law*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2013, p. 140-171.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação do seu passado para reconhecer seu futuro. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1997, p. 35-55.

BASTOS, Maria Helena Camara. Perspectivas da universidade brasileira. In: ROHDEN, Valerio (org.). *Idéias de universidade*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002, p. 162-168.

BATISTA, Juliana Peixoto. Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho a la educación superior. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 132-135.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____; BORDONI, Carlo. *Estado de crise*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Vida a crédito: conversas com Citali Roviroso-Madrado*. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENEVIDES, Eni Maria Victoria. *Direitos humanos: desafios para o século XXI*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. *Educação jurídica e função educacional*. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 197-213.

BERLINCK, Manoel Tosta. *O método científico nos primórdios da Universidade: o caso de Andreas Vesalius de Bruxelas*. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 11, p. 51-64, out./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-metodo-cientifico-nos-primordios-da-universidade-o-caso-de-andreas-vesalius-de-bruxelas>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *La Reforma de Córdoba: Vientre fecundo de la transformación universitaria*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 16-19.

_____. *Noventa anos de la Reforma Univeristaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

BIRNFELD, Carlos André. *Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos jurídicos*. Pelotas: Delfos, 2001.

BITTAR, Carla Bianca. *Educação e direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014.

BITTAR, Eduardo. C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Educação, ética e direitos humanos*. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). *Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, p. 5-11.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. A universidade na encruzilhada. In: UNESCO. *A universidade na encruzilhada*. Seminário universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

CAETANO, Marcello. *História do direito português: fontes-direito público, 1140-1495*. 2. ed. Lisboa: Verbo, 1985.

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, Abr. 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Princípios: entre Sabedoria e a Aprendizagem. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXXII, p. 1-14, 2006.

CAPELLA, Juan-Ramón. *A aprendizagem: uma introdução ao estudo do direito*. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.

CARLINI, Angélica. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (Org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, p. 203-229.

_____. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 321-341.

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do direito e ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 17, p. 71-76. 1999.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013.

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

CERQUEIRA, Daniel Torres de. História e direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2006, p. 59-88.

CHAUI, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. *(De)formação jurídica: crítica à reprodutibilidade técnica nos cursos de direito*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CINTRA, Rodrigo Suzuki. Sobre a necessidade da filosofia na formação dos juristas. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (Orgs.). *Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 21-31.

COÊLHO, Marcus Vinicius Furtado. Educação Jurídica de Qualidade - Garantia Constitucional. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional*. 5. ed. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2016, p. 07-19.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do direito e capacitação docente. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). *Aprendendo a ensinar direito O DIREITO*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 13-34.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A formação docente para além do ensinar a ensinar. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Editora Sarandí, 2013, p. 25-38.

COMPARATO, Fábio Konder. Proposta de reformulação curricular do curso de graduação em direito. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 93-96.

_____. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 74, p. 119-138, jan. 1979.

COSTA, Bárbara Silva. (Re)pensado o direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do ensino jurídico no século XXI. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 367-378.

COSTA, José de Faria. O Papel da Universidade na Formação de Juristas (Advogados). *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXII, p. 411-420, 1996.

COSTA, Mário Júlio de Almeida. *História do direito português*. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2009.

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

_____; MARCOS, Rui de Figueiredo. Reforma pombalina dos estudos jurídicos. In: ARAÚJO, Ana Cristina (Coord.). *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2000, p. 97-125.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Elisa Pires da. A educação em direitos humanos e o ensino do direito: reflexões sobre como tornar o mundo mais hospitaleiro à humanidade. In: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Orgs.). *Direitos humanos e formação jurídica*: Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 81-88.

_____; SENA, Jaqueline Santa Brígida; BLOTTA, Vitor Sousa Lima; LEVY, Wilson. 180 anos de ensino do direito no Brasil – olhares e perspectivas discentes. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 211-239.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

DAGNINO, Renato Peixoto. Sociedade do conhecimento e educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Fórum latino-americano de educação superior*. São Carlos: Pixel, 2015, p. 99-147.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. *A educação jurídica e a crise brasileira*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955.

DEMO, Pedro. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Org.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 35-54.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

DONNELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. 3. ed. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2013.

DUARTE, Maurizete Pimentel Loureiro; DUARTE, Gerson Constância. A pedagogia como instrumento utilizado na formação dos alunos no curso de direito. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 163-176, jul./dez. 2012.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 13-35.

_____. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUTRA, Fernanda Arruda. O problema do ensino jurídico no Brasil – breves reflexões. In: TRINDADE, André (Coord.). *Direito educacional: sob uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2010, p. 97-108.

ELIAS, Carime; FRANCISCO, Deise; FISS, Dóris; GUSTDACK, Felipe. Entre o dizer o fazer: um exercício de análise do discurso. In: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 109-128.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado; LIMA, Teresa Maneca (Coords). *Universidade de Coimbra: desafios para o século XXI - um estudo sociológico*. Coimbra: CES-FEUC, 2005.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In: RODRIGUES; Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino Jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 35-46.

FALCÃO, Joaquim Arruda. O ensino jurídico e a ordem dos advogados do Brasil. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 139-147.

FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, v. 12, n.24, p. 37-58, jul./dez. 2014.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre, Fabris, 1987.

_____. *Sociologia jurídica: crise do direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

FELIX, Glades Tereza. Reconfiguração dos modelos de universidade pela avaliação. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 201-210.

FELIX, Loussia P. Musse. Avaliação de cursos jurídicos: trajetória e bases conceituais. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1997, p. 78-99.

_____. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1993, p. 77-84.

FERNANDES, André Gonçalves. *Ensinando e aprendendo o Direito com o método do caso: bases epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: EDIPRO, 2014.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior: universidade e projeto de formação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

FERREIRA, Mateus de Moura. *Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico. *Direito e Justiça: Revista da Faculdade de Direito da PUCRS* 2002, v. 24, p. 131-162.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; BARROS, Rafael D'Ávila. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentidos no discurso de professores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 369-380, set./dez. 2014.

_____. O dizer da professora: para além da indignação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 727-746, set./dez. 2011.

FISS, Owen. La misión democrática de la Universidad. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, v. 10, n. 20, p. 269-286, 2012.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FONSECA, Fernando Taveira da. A dimensão pedagógica da reforma de 1772. Alguns aspectos. In: ARAÚJO, Ana Cristina (Coord.). *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2000, p. 43-68.

FRANCISCO, Taeli Gómez. Paradigmas emergentes y crisis de la educación del Derecho: algo más que didácticas. *Revista Pedagogía Univesitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago, Chile, v. 1, n.1, p. 58-71, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Extensão ou comunicação?* 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 3, p. 62-70, jun./set. 2011. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 28 mai. 2018.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 403-419, Ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2011, vol.16, n.46, p. 235-254.

GARCIA, Maria. Art. 205 da CF: o pleno desenvolvimento da pessoa e a educação integrativa. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 285-293, jul./dez. 2011.

_____. O direito e o ensino do direito. Educação e democracia: “a escola da liberdade” (Sampaio Dória). In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 357-368.

GENRO, Maria Elly Herz. Educação do sujeito político na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e pedagogia universitária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 139-151.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. A (in)eficiência da justiça e a preparação do bacharel. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 415-429.

GENTILI, Pablo. “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 36-50.

GERHARDT, Heinz-Peter. Educação libertadora e globalização. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 101-112.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Arqueologia normativa e notas a propósito dos primeiros cursos jurídicos do Brasil. In: XIMENES, Julia Maurmann; SILVA, Larissa Tenfen (Orgs.). *Ensinar direito o Direito*. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 209-237.

GONÇALVES, Maria Neves Leal. A greve acadêmica de 1907. Suas repercussões políticas e educacionais. *Revista Lusófona de Educação*, v. 9, n. 9, p. 61-84, Jul. 2007. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/659>>. Acesso em: 11 de jul. 2017.

GONÇALVES JÚNIOR, Luiz Cláudio. Considerações Históricas sobre o Ensino Jurídico e o Selo de Qualidade “OAB Recomenda”. *Revista Ciência Contemporânea*. v. 1, n. 1, p. 88-104,

jan./jun. 2017. Disponível em http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31

GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e reforma do ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 41-45.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. (Re)pensando a inserção da universidade na sociedade brasileira atual. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Org.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 55-69.

_____. Uma universidade para a inclusão e a emancipação: reflexões. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo (Org.). *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012, p. 163-186.

HENRÍQUEZ R., Alfonso. La calidad de la educación universitaria, y su relación con la formación ciudadana. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago, v. 2, n.1, p. 55-67, jan./jul. 2015.

HERRERA, Luiz Henrique Martim. *Raízes da educação jurídica do Brasil: formação de uma cultura jurídica dogmática e a construção do saber jurídico no constitucionalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2015.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. A escola de Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. XXVII-XLV.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

JAGUARIBE, Helio. *Brasil: alternativas e saída*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JARDIM, Lícia Bonesi. A síndrome de Münchhausen e o ensino jurídico brasileiro. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 263-276, jan./jun. 2012.

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

KENNEDY, Duncan. *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

KIIKERI, Markku; LANGBROEK, Philip; SLUIJS, Quirine. Cooperation between law schools and courts, comparative analysis. In: PIANA, Daniela; LANGBROEK, Philip;

BERKMANAS, Tomas; HAMMERSLEV, Ole; PACURARI, Otilia (Eds.). *Legal education and judicial training in Europe: the menu for justice project report*. Haia, Holanda: Eleven International Publishing, 2013, p. 33-40.

KRETSCHMANN, Ângela; OHLWEILER, Leonel Pires. Desencantamento do ensino jurídico: um paralelo com “O Admirável Mundo Novo”, de Huxley. *Revista Jurídica do Cesuca*. v.4, n. 6, jul/2014, p. 110-131, disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/dialogosdireito/issue/view/34#.VFT4aodIgmU>

KROHLING, Aloísio. A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 2, jan./dez. 2007, p. 193-212, disponível em <http://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/47>. DOI: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v0i2.47>. Acesso em: 26 jun. 2018

LAMARRA, Norberto Fernández. *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina*. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de direitos humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LARA, Isabel Cristina Machado de. Avaliação como sistemática da educação. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 211-234.

LAURIS, Élide; ARAÚJO, Sara. Reforma global da justiça, pluriversalismo e legalidade subalterna: reflexões teóricas e empíricas a partir de uma ecologia de justiças no Brasil, em Moçambique e em Portugal. *Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN*, Natal, v. 16, n. 2, p. 87-113, jul./dez. 2015.

LAVILLE; Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 52-65.

LEITE, Denise. Identidade da universidade brasileira. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 17-39.

_____; PANIZZI, Wrana Maria. L’ esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 273-291, jul./dez. 2005.

_____. Manifesto dos Estudantes de Córdoba Aos Estudantes, Homens e Mulheres Livres da América no Século XXI (Manifesto de Córdoba, 21 de junho de 2008). In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas*

noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 186-192.

_____.; CUNHA, Maria Isabel da; MOROSINI, Marília et al. *Universidade e ensino de graduação: memórias e caracterização na UFRGS e UFPEL*. 2 ed. Pelotas: Ed Universitária, 1996.

_____. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Maria Cecilia Lorea. Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecilia Lorea (org.). *Imagens da justiça, currículo e educação jurídica*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-57.

LEONARDO, António José; MARTINS, Décio Ruivo; FIOLEAIS, Carlos. O instituto de Coimbra e ciência na Universidade de Coimbra. In: FIOLEAIS, Carlos; SIMÕES, Carlota; MARTINS, Décio (Eds.). *História da ciência na Universidade de Coimbra: 1772-1933*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 209-246.

LEPORE, Luigi. Composition of curriculum for European Students of Law Faculty: “state of art”. In: PIANA, Daniela; LANGBROEK, Philip; BERKMANAS, Tomas; HAMMERSLEV, Ole; PACURARI, Otilia (Eds.). *Legal education and judicial training in Europe: the menu for justice project report*. Haia, Holanda: Eleven International Publishing, 2013, p. 49-64.

LEVY, Wilson. Ensino jurídico e direitos humanos: a emergência da pedagogia do novo e de uma teoria emancipatória do ensino do direito. In: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Orgs.). *Direitos humanos e formação jurídica*: Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 36-55.

LISOWSKI, Carolina Salbego. *Análise do discurso e direito: considerações acerca dos depoimentos testemunhais do/no processo penal*. In: IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso - 1969 - 2009: Memória e história na/da AD, 2009, Porto Alegre. Anais do IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2009.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. A crise da universidade pública e o ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência*: Brasília, OAB; Conselho Federal, 2000, p. 147-162.

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

LOUREIRO, João Carlos. Universidade e método(s): a pedagogia entre a realidade e a imaginação. Alguns subsídios a partir do ensino do direito da segurança social. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXXVIII, Tomo I, p. 343-378, 2012.

LYRA FILHO, Roberto. *Pesquisa em que Direito?* Brasília: Edições Nair Ltda, 1984.

_____. *Por que estudar direito, hoje?* Brasília: Edições Nair Ltda, 1984.

MACEDO, Leosino Bizinoto. Colonialismo cultural e direito brasileiro. *Mens Juris: Revista de Direito*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 193-214, jan. 2004.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. A (des)feticização do produtivismo acadêmico em tempos de ‘engenharia societária’: desafios para o trabalhador-pesquisador. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos (Orgs.). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 97-118.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. São Paulo: Atlas, 2012.

MACIEL, José Fabio Rodrigues; AGUIAR, Renan. História do direito. In: MACIEL, José Fabio Rodrigues (Org.). *Formação humanística em direito*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 231-285.

MAGALHÃES, António M. *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. A Universidade de Coimbra e o Brasil. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (Coords.). *A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 17-23.

MAGALHÃES, Márcio Carvalho de. A educação como elemento propulsor do Estado democrático de direito. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 181-246, jul./dez. 2012.

MALISKA, Marcos Augusto. Educação e integração regional. Análise do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados partes do MERCOSUL. *Revista da AGU*, Brasília, v. 8, n. 21, p. 311-325, jul./set. 2009.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCOS, Rui de Figueiredo. *As orações da sapiência na Universidade e na Faculdade de Direito de Coimbra*. Fundação Eng. António de Almeida: Porto, 2009.

_____. Laços entre a Faculdade de Letras e a Faculdade de Direito no século XX. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. LXXXIX, Tomo I, p. 141-158, 2013.

_____. *A biblioteca da faculdade de direito de Coimbra: memória e sentido*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2012.

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

_____. *A legislação pombalina: alguns aspectos fundamentais*. Coimbra: Almedina, 2006.

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

_____. *Eça de Queirós, a Europa e faculdade de direito de Coimbra no século XIX*. Coimbra: Almedina, 2005.

MARIÁTEGUI, José Carlos. La Reforma Universitaria. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 204-212.

MARIN, Jeferson Dytz. Alfabetização ecológica, pedagogia e direito constitucional. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 109-126, jan./jun. 2011.

MARQUES, Claudia Lima. O “diálogo das fontes” como método da nova teoria geral do direito: um tributo à Erik Jayme. In MARQUES, Claudia Lima (Coord.). *Diálogo das fontes: do conflito à coordenação de normas do direito brasileiro*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012. p. 17-66.

_____; MIRAGEM, Bruno. *O novo direito privado e a proteção dos vulneráveis*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MARQUES, Fabiano Lepre. Ensino jurídico: o embate entre a formação docente e o pacto de mediocridade. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 189-207, jan./jun. 2011.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Pedagogia jurídica*. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. Técnicas para a evolução do modelo pedagógico tradicional dos cursos de direito. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 295-319.

MARTINS, Décio Ruivo. Brasileiros na reforma pombalina: criando novos caminhos da ciência entre Portugal e o Brasil. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (Coords.). *A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 29-47.

MARTINS, Ricardo Vieira; FILGUEIRAS, Carlos. A restauração de Portugal à modernidade no século XVIII. In: FIOLHAIS, Carlos; SIMÕES, Carlota; MARTINS, Décio. *História da ciência luso-brasileira: Coimbra entre o Portugal e o Brasil*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 101-107.

MATO, Daniel. Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 136-145.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 27, n 2, p. 205-221, mai./ago. 2011.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*. Curitiba: Juruá, 2007.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1996, p. 17-45.

_____. Por uma revolução no ensino jurídico. *Revista Forense*. Rio de Janeiro, v. 322, p.9-17. 1993.

MENDES, José Manuel; CAETANO, António; FERREIRA, José Maria Carvalho (Orgs.). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Coimbra: Almedina, 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C.. A universidade no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n.14, p.131-150, mai./ago. 2000

MENEZES, Daniel Francisco Nagao. A estrutura jurídica no ensino superior no Brasil. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (Orgs.). *Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 133-143.

MENEZES, Magali Mendes. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011.

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

_____. Esboço de uma história da Faculdade de Direito (1.º período: 1836-1865). *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. XXVIII, p. 99-180, 1952.

_____. Esboço de uma história da Faculdade de Direito. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. XXIX, p. 23-123, 1953.

_____. *Estudos de história do ensino jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

_____. Lance de olhos sobre o ensino do direito (cânones e leis) desde 1772 até 1804. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. XXXIII, p. 187-214, 1957.

MONCAYO, Víctor Manuel. Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario (Reflexiones a propósito de la evocación de la Reforma de Córdoba). In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008, p. 20-28.

MONTEIRO, Valdetário Andrade. A Evolução do Selo de Qualidade da OAB. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional*. 5. ed. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2016, p. 55-59.

MORAES, Reginaldo C. C.. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 36, n. 130, p. 197-218, jan./mar. 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. Direito à educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico no Brasil. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, n. 968, p. 137-165, jun. 2016.

_____. Metodologia do ensino crítico do Direito Tributário no Brasil: uma proposta para a superação da crise do ensino jurídico. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 337-360, jul./dez. 2011.

MUNICIO, Pedro. *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis: 2003.

MURICY, Marília. Notas sobre a ciência e o ensino do direito. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 209-210.

MURTA, Antônio Carlos Diniz. Uma abordagem crítica do enquadramento da disciplina de direito tributário na matriz curricular da graduação em direito no Brasil. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 103-127.

MUTTI, Regina Maria Varini. O primado do outro sobre o mesmo. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1.: 2003: Porto Alegre, RS). *Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 283-292.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, 2002, p. 43-69.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENSES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 261-290.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo. (Orgs.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. A produção do conhecimento no Brasil e no mundo: financiamento e políticas de ciência, tecnologia e inovação em debate. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos (Orgs.). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 23-52.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, 2002, p. 23-42.

OLIVERA, Vanderlei Portes de. *Ensino jurídico: a crise do ensino do direito e o acesso à justiça*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAICENTIN, Antonio Isidoro. O direito à educação na Constituição Democrática de 1988. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (Orgs.). *Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 49-68.

PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso. A Universidade de Coimbra e o Brasil, uma relação de passado com futuro. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (Coords.). *A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 13-15.

PANIZZI, Wrana. Autonomia, governança e governabilidade universitárias: impasses e perspectivas para o século XXI. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Fórum latino-americano de educação superior*. São Carlos: Pixel, 2015, p. 305-328.

PASQUALOTTO, Adalberto de Souza. Conceitos fundamentais do Código de Defesa do Consumidor. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, n. 666, p. 48-53, abr. 1991.

PAULA, Giovani de. Alternativas pedagógicas para o ensino jurídico. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). *Aprendendo a ensinar direito O DIREITO*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 212-237.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Jonas de A. Romualdo. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

PEREIRA, Ademar. O desempenho docente e o projeto pedagógico de curso (PPC) no ensino jurídico. In: MELO FILHO, Álvaro (Coord.). *A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade*. Brasília, OAB; Conselho Federal, Comissão de Ensino Jurídico, 2009, p. 11-17.

PERES, José Augusto. *Avaliação da aprendizagem no ensino jurídico: teoria e prática*. Campinas: Servanda Editora, 2013.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vygotsky, Freire e Morin e a educação para os direitos humanos. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). *Aprendendo a ensinar direito O DIREITO*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 167-189.

PIMENTEL, António Filipe. *A morada da Sabedora. I. O Paço Real de Coimbra: das origens ao estabelecimento da Universidade*. Coimbra: Almedina, 2005.

PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no ensino jurídico e os princípios constitucionais do ensino – art. 206 da CF/1988. *Revista de Direito Constitucional e Internacional*, São Paulo, v. 93, n. 23, p. 279-296, out./dez. 2015

PINTO, Daniella Basso Batista. Prática educativa do jurista em sala de aula: algumas considerações a respeito do pensamento de Charles Taylor e Paulo Freire. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (Orgs.). *Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 33-48.

PIRES, Cecília. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.

POBLET, Martha; SAPIGNOLI, Michele. The map of legal education in Europe. In: PIANA, Daniela; LANGBROEK, Philip; BERKMANAS, Tomas; HAMMERSLEV, Ole; PACURARI, Otilia (Eds.). *Legal education and judicial training in Europe: the menu for justice project report*. Haia, Holanda: Eleven International Publishing, 2013, p. 29-31.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 79-104.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em <http://www.ibict.br/liinc>.

POMBO, Sérgio Luiz da Rocha; HACHEM, Daniel Wunde. Ensino jurídico, estrutura curricular e transição paradigmática. In: GUNTHER, Luiz Eduardo (Org.). *Jurisdição: crise, efetividade e plenitude institucional*. Curitiba: Juruá, 2011, p. 675-696.

POPKEWITZ, Thomas. S.. *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

PRATA, Alberto Carvalho. A universidade e a sociedade portuguesa na 2^a. Metade do século XVIII. In: ARAÚJO, Ana Cristina (Coord.). *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2000, p. 291-315.

RABELO, Mauro Luiz. Nota técnica. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional*. 5. ed. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2016, p. 61-79.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 191-213, Abr. 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico. *OAB ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2003, p. 127-139.

RAPOSO, Nicolau Vasconcelos. A qualidade no ensino superior – exigências e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, exta-série, p. 357-352. 2011.

RASCO, Félix Angulo, Marlis Morosini. Conexões currículo e avaliação. In: LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Orgs.). *Avaliação e compromisso. Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 202-2012.

REAL, Giselle Cristina Martins. *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, J. J. Teixeira. Sobre a reforma das Faculdades de Direito. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. XLII, p. 369-378, 1966.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A formação pedagógica do professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito educacional – educação básica e federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, Maria Aparecida. Brasileiros em Coimbra, Coimbra nos brasileiros. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (Coords.). *A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 77-85.

RISTOFF, Dilvio; ARAÚJO, Luiz. A universidade que o novo Brasil precisa. In: UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: Ministério da Educação, 2003, p. 203-205.

ROBL FILHO Ilton Norberto; FROTA, Pablo Malheiros da Cunha. Pesquisa jurídica: entre a quantidade e a qualidade. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 229-252.

ROCHA, Joaquim Freitas da. O processo de Bolonha e a academia. A universidade editora de *powerpoints* e organizadora de eventos. In: MONTE, Mário Ferreira; ROCHA, Joaquim Freitas da; SILVA, Joana Aguiar e; FERNANDEZ, Elizabeth. *Estudos em comemoração dos 20 anos da escola de Direito da Universidade do Minho*. Coimbra: Coimbra Editora, 2014, p. 389-405.

ROCHA, Leonel Severo. A racionalidade jurídica e o ensino de direito. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 181-189.

_____; COSTA, Bárbara Silva. Ensino do direito e percepções discentes: contribuições waratiana para a construção da pedagogia do novo. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

_____. *Novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI encontro nacional do CONPED*. In: GRUBBA, Leilane Serrattine (Org.). *Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 21-76.

_____. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

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

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014, p. 103-126.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. *Construção da identidade docente do professor de direito*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014.

SANTOS, André Leonardo Copetti; 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, André Luiz Lopes dos. *Ensino Jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas, Edicamp, 2002.

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

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *As bifurcações de ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. Coimbra: Almedina, 2017.

_____; ARAUJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, Dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004301>.

_____; GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 31, n. 31, feb. 2016. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. *Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

_____. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*, São Paulo: Cortez, 2013.

_____.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O direito dos oprimidos*. Coimbra: Almedina, 2014.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. *Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*. Madri: Editorial Trotta, 2009.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernando Seabra. Coimbra ou Berlim? Humboldt ou Pombal? In: FIOLHAIS, Carlos; SIMÕES, Carlota; MARTINS, Décio. *História da ciência luso-brasileira: Coimbra entre o Portugal e o Brasil*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 109-119.

SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. A vivência da interdisciplinaridade: uma nova perspectiva para o operador jurídico. In: MONDARDO, Dilsa; ALVES, Elizete Lanzoni; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos (Orgs.). *O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005, p. 35-50.

SANTOS, Sofia José; ARAÚJO, Sara; CRAVO, Tera Almeida. Media intervention in post-war setting: insights from the epistemologies of the South. *COMMONS Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, v. 5, n. 2, p. 37-63, Dez. 2016.

SARANGO, Luis Fernando. *Saberers otros e interculturalidad. Ponencia presentada en el <Encuentro Internacional de Interculturalidad> organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Central de Colombia, celebrado en Bogotá del 28 al 30 de octubre del 2009*. Disponível em: www.amawtaywasi.org/listas_de_articulos. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador/Chinchaysuyu. In: MATO, Daniel. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009, p. 191-213.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação e a educação como um direito humano: tensões e possibilidades de atuação em torno da ideia de justiça. In: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Orgs.). *Direitos humanos e formação jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 89-98.

SEN, Amartya. *A ideia e justiça*. Tradução Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENRA, Laura Carneiro de Mello; SANTOS, Luna Borges Pereira; COSTA, Bruna Santos; COSTA, Alexandre Bernardino. Repensar o ensino a partir da extensão universitária: por uma nova educação jurídica. In: COSTA, Alexandre Bernardino (Org.). *Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do Direito Achado na Rua*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013, p. 363-382.

SERRANO, Pablo Jiménez; PINTO FILHO, Heitor. *Excelência universitária e o ensino do direito*. São Paulo: Julgar, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

_____. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y Conocimiento*, v. 2, n. 7, p. 142-162, 2017.

_____. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHAH, Prakash. *Legal pluralismo in conflict: coping with cultural diversity in law*. Londres: Glass House Press, 2005.

SILVA, Arthur Stamford da; MAIA, Alexandre da; TEIXEIRA, João Paulo Allain. Pesquisa em direito e a superação das escolas-de-um-só. Uma profecia às avessas. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 343-365.

SILVA, João Gabriel. O Brasil e a sua *alma mater*. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (Coords.). *A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 7.

SILVA, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da. *Docência jurídica: formação, identidades e saberes*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da Silva. *A cultura luso-brasileira: da reforma da universidade à independência do Brasil*. Lisboa: Editorial Stampa, 1999.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini. OAB Recomenda: uma avaliação necessária. *Contexto & Educação*. v. 30, n. 97, p. 138-159, set./dez. 2015.
Disponível em
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/179>.

_____; NOHARA, Irene Patrícia. Supervisão do ensino superior de direito no contexto federativo e complexidades de controle da pós-graduação *stricto sensu* – Tensões no discurso do desempenho em face do objetivo da democratização. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 277-292, jan./jun. 2012.

_____; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 497-513.

SIQUEIRA, Julio Pinheiro Faro Homem de. Ensino jurídico: em busca do *habitus* de transformação. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 217-260, jan./jun. 2011.

SOARES, Fernanda Heloísa Macedo; MASSINE, Maiara Cristina Lima. Crise do ensino jurídico brasileiro. *Argumenta: Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da UENP*, Jacarezinho, PR, n. 12, p. 57-74, jan./jun. 2010.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 33-55.

SODRÉ, F. Novaes. *Da sinceridade no ensino do direito*. São Paulo: 1964.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Critérios e doutrina para aprovação e rejeição dos projetos. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília, OAB; Conselho Federal, 2000, p. 117-138.

_____. *Direito como liberdade: o direito achado na rua*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.

_____. O Direito achado na rua: concepção e prática. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (Org). *Introdução crítica ao direito*. Série O Direito achado na rua, vol. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1993, p. 7-10.

_____. O Direito achado na rua: concepção e prática. Plataforma para um direito emancipatório. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (Org.). *Coleção Direito Vivo*, vol. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 1-60.

_____. Responsabilidade social das instituições de ensino superior. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico – o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional*. Brasília, OAB; Conselho Federal, 2006, p. 17-38.

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

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. *Direito Educacional*. São Paulo: Verbatim, 2010.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. O Selo de Qualidade da OAB e o Avanço do Ensino Jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional*. 5. ed. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2016, p. 51-53.

STASIAK, Vladimir. Ensino jurídico: a prática docente do professor de direito. *Revista de Direito Privado*, São Paulo, v.8, n.29, p.277-292, jan./mar. 2007.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em *terrae brasilis*. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 379-406.

_____. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 10 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

STROMQUIST, Nelly P. Educação superior e a busca por excelência: estratégia das universidades americanas. In: FISCHMAN, Gustavo. *A universidade imaginada*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 197-221.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos cursos de direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, v. 3, n. 2, p. 109-129, jul./dez. 2017. Disponível em <http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/3795>.

TAIT, Alan; O'ROURKE, Jennifer. Internacionalização e conceitos de justiça social: o que deve ser feito? In: OLAF, Zawacki-Richter; ANDERSON, Terry (Orgs.). *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015, p. 39-67.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação* profissional. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAKOI, Sérgio Massaru. Poder político, constituições e ensino jurídico. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 107, n. 414, p. 277-285, jul. /dez. 2011.

TIE, Warwick. *Legal Pluralism: toward a multicultural conception of law*. Aldershot, England: Dartmouth Publishing Company, 2003.

TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um apanhado histórico do ensino jurídico no Brasil e sua trajetória curricular. *Justiça & História*, Porto Alegre, v.11, n.21/22, p. 53-88, jan. 2011.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. *O ensino jurídico no Brasil e o estado democrático de direito: análise crítica ao ensino do direito penal*. São Paulo: Verbatim, 2015.

TORELLY, Marcelo Dalmás. Da dialética entre a tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 79-103.

TORGAL, Luís Reis; ÉSTHER, Angelo Brigato. *Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

TORRES, Rosa Maria. A situação da educação pública no continente. In: *A educação na América Latina: direito e risco*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez; ActionAid Américas, 2006. p 50-54.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2011, vol.16, n.48, p. 769-792.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dez. 2005. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989/29770>>. Acesso em: 14 jun. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

VARAS, Tamara Luisina Mascareño. *Clínicas jurídicas en Argentina: una innovación crítica en la enseñanza jurídica y en el acceso al derecho y la justicia*. 2017. 349p. Tese de Doutorado em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

VARGAS, Guiselle María Garbanzo. Educación superior pública em América Latina: características y desafíos. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUA*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 216-227, jan./abr. 2012.

VASCONCELOS, António de. Origem do fôro académico na antiga Universidade Portuguesa. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, v. III, p. 379-404, 1916-1917.

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

VERONESE, Alexandre; RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. *Subsídios ao debate para a reformulação da Resolução CNE/CES nº 9/2004 - diretrizes curriculares nacionais para cursos de Direito: relatório final da consulta aos associados*. Brasília: ABEDI - Associação Brasileira de Ensino do Direito, 2017.

VIEIRA, Santos Jarbas. Sobre currículo, formação de professores e estereótipos. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). *Imagens da justiça, currículo e educação jurídica*: Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 223-237.

VILARINO, Marisa Alves. A educação na constituição política do império de 1824: centralização do poder – reflexos na atual constituição. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 1, p. 217-244, jan./jun. 2010.

WARAT, Luis Alberto. Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 201-207.

_____. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Org.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 71-75.

WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. *Revista Magister de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, v. 6, n. 36, p. 12-29, jun./jul. 2010.

WITKER, Jorge. Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina. In: SALGADO, David Cienfuegos (Org.). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 485-500.

WOLKMER, Antonio Carlos. Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). *OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB; Conselho Federal, 1992, p. 73-77.

_____. *História do Direito no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.