

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – UAPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL-MINTER UNISINOS/FACID
NÍVEL: MESTRADO**

VITÓRIA JOSEFINA ROCHA D'ALMEIDA MOTA

**DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO AO ENSINO JURÍDICO (E SUA CRISE)
NO BRASIL: PERCURSOS E REFLEXOS NA ESCOLA JURÍDICA DO PIAUÍ**

SÃO LEOPOLDO/TERESINA

2014

Vitória Josefina Rocha D'almeida Mota

**DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO AO ENSINO JURÍDICO (E SUA CRISE)
NO BRASIL: PERCURSOS E REFLEXOS NA ESCOLA JURÍDICA DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Direito, pela
turma especial de Mestrado Interinstitucional-
Minter UNISINOS/FACID do Programa de
Pós-Graduação em Direito da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Área de concentração: Novos Direitos,
Sociedade e transnacionalização

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Martini

São Leopoldo/Teresina

2014

M917d

Mota, Vitória Josefina Rocha D´Almeida

Da criação dos cursos de direito ao ensino jurídico (e sua crise) no Brasil: percursos e reflexos na escola jurídica do Piauí / Vitória Josefina Rocha D´Almeida Mota. – 2014.

190 f. : il. color. ; 30cm.

Dissertação (mestrado em Direito) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, Mestrado Interinstitucional-Minter UNISINOS/FACID. São Leopoldo, RS, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Sandra Regina Martini.

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Ensino jurídico. 3. Direito - Curso - Estudante. 4. Professor – Curso - Direito. 5. Transformação social. I. Título. II. Martini, Sandra Regina.

CDU 34:378

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
NÍVEL MESTRADO

A dissertação intitulada: "DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO AO ENSINO JURÍDICO (E SUA CRISE) NO BRASIL: PERCURSOS E REFLEXOS NA ESCOLA JURÍDICA DO PIAUÍ", elaborada pela mestranda **Vitória Josefina Rocha D'Almeida Mota**, foi julgada adequada e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora para a obtenção do título de MESTRE EM DIREITO.

São Leopoldo, 18 de dezembro de 2014.



Prof. Dr. **Leonel Severo Rocha**

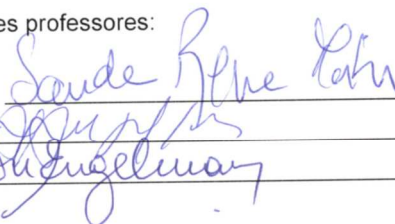
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito.

Apresentada à Banca integrada pelos seguintes professores:

Presidente: Profa. Dra. Sandra Regina Martini

Membro: Dra. Haide Maria Hupffer

Membro: Dr. Wilson Engelmann



Dedico aos meus pais Egidio Mota (in memoriam) e Raimunda Mota sem os quais meu referencial de vida e caminhada digna que muito me honram, não existiriam.

Aos meus irmãos: Pedro Augusto, Poliana e Júlio César continuidade desse caminho reto e coerente, pelas posturas de lisura que demonstram na vida e me fazem sentir agradecida.

Sem eles, não haveria Vitória alguma.

AGRADECIMENTOS

A análise sobre a qual versa essa dissertação está intimamente ligada à minha história pessoal. Nasceu das vivências e questionamentos acerca da minha atividade profissional, o magistério. Da profissão que por escolha e opção me faz sentir os benefícios da infindável dinâmica do sujeito aprendiz que é o professor em sua mais sublime acepção, fazendo jus à bela imagem de Guimarães Rosa ao afirmar que mestre não é quem ensina, mas quem de repente, aprende.

Obrigada ao Deus que me orienta e induz pelos melhores caminhos, ainda que muitos deles, na docência, ou fora dela, sejam de dificuldades. Obrigada à luz da vida divina que me proporciona o entendimento para além das matérias visíveis.

Agradeço à minha mãe, meu atracadouro de paz inabalável.

Aos meus tios, todos eles, pelos bons legados que há de vocês em mim.

À Lygia Costa, amiga dileta, que participou dessa caminhada desde o seu início, dando pitacos e sugestões essenciais à construção desse trabalho. Obrigada, Lygia, pelos imensos incentivos desde sempre!!

Ao Marcus Vinicius Souza, amigo-irmão, integrante da minha história, cuja participação e incentivos foram imensuráveis no caminho desse curso, minha gratidão!

Um agradecimento muito especial à minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Martini, com quem, desde o primeiro contato, tive grandes afinidades, seja pelo modo como conduz o ser professora, instigando ao aprendizado; seja pela forma humana da qual se reveste sua essência. Durante o processo de orientação recebi ensinamentos, travamos discussões e o caminho foi de crescimento, o que sem dúvida, é a principal colheita dessa jornada de árduo trabalho, sobretudo, no plano da vida, no seu sentido mais amplo. Obrigada, Professora!!

Ao Professor Dr. Wilson Engelmman, coordenador do mestrado desta grande Instituição, paciente, perspicaz, um nato professor, que desde os primeiros momentos do curso foi um grande incentivador e instigador do desenvolvimento dos trabalhos de todos os integrantes da turma. Os diálogos acerca do ensino jurídico, as indicações, questionamentos foram de uma valia que não se pode medir, estimado Professor. Sou-lhe grata, sempre!!

Aos entrevistados dessa pesquisa: vocês foram o ponto mais alto das discussões, reflexões e observações aqui constantes. Obrigada a todos que gentil e prontamente me receberam para a entrevista, nas suas residências ou ambientes de trabalho, dedicando-me um pouco dos seus valiosos tempos.

Ao Airton Sampaio, pelo incentivo, sugestões valiosas e primorosa correção do trabalho!

Aos amigos Alex Portela e Juarez Bessa pelas calorosas discussões políticas, que mesmo não tratando diretamente dos temas aqui apreciados, foram sempre fundamentais para o aprimoramento das reflexões.

Aos colegas professores das Instituições de ensino em que trabalho, em especial do Cesvale, pelas tantas vezes que gentilmente se dispuseram a atender os meus pedidos de permutas de horários para que eu pudesse assistir às aulas do curso e viajar ao Rio Grande do Sul para as aulas complementares e orientações. A disponibilidade de vocês também foi fundamental.

Aos professores que nos enriqueceram durante as aulas e discussões com suas ideias e ideais de construção de um mundo mais aberto às novas e frequentes mudanças que os tempos hodiernos exigem. Sem dúvida, o aprendizado é infinito e vocês foram parte do entendimento do quão necessário é esse percurso na busca incessante do saber que nos possibilita enxergar sempre além.

Impossível não mencionar em agradecimento as secretárias do PPG de Direito da Unisinos, em especial à querida Vera Loebens, pela constante gentileza com que conduz seu trabalho, sempre muito prestativa e profissional.

À Ordem dos Advogados do Brasil, seccional Piauí, pelo apoio financeiro na concessão da bolsa partilhada entre os advogados mestrandos. À Faculdade Maranhense São José dos Cocais pelo apoio a mim concedido durante o período do curso.

Aos meus amigos com quem tantas vezes partilhei as conquistas e queixas do caminho dessa construção: Danielle Guedes, Nelson Muniz, Ana Karina, Alice Viana e outros que em solidariedade me ouviam ou incentivavam. À Fátima Melo, pela disposição em ouvir sobre o tema e fazer sugestões. À querida Márcia Borges pela sensibilidade e gentis acolhidas. Ao Tiago Souza, presente em tantos momentos da reta final desse processo. Obrigada pelas palavras de incentivo e por alcançar o que digo sem precisar falar tudo graças à poesia que mora em você.

Aos que de algum modo contribuíram para essa caminhada, meu agradecimento fraterno e cordial. Cada um teve um pedacinho de contribuição nesse trabalho. Obrigada!!

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”

João Guimarães Rosa

RESUMO

A análise do ensino jurídico no Brasil, desde os seus primórdios, implica no (re) conhecimento deste como fator essencial à constituição do próprio Estado, uma vez que a consolidação de um pensamento jurídico nacional se dá apenas com a chegada dos primeiros cursos jurídicos, na primeira metade do século XIX. A dissertação trata da importância do ensino jurídico e suas repercussões no âmbito das sociedades modernas, complexas e repletas de paradoxos. Para atender a essa realidade impõe-se que professores e acadêmicos dos cursos jurídicos sejam capazes de pensar o Direito de modo transdisciplinar de sorte que possam, ambos, enfrentar as contingências atuais de forma reflexiva, uma vez que o modo atual de ensinar/ estudar o Direito não atende às crescentes demandas sociais. Nessa perspectiva, para além da abordagem geral do tema, a pesquisa se propõe a investigar as condições e o contexto político, histórico e social em que se deu a chegada do curso de Direito no estado do Piauí, com ênfase, em sua capital- Teresina, que concentra a grande maioria dos cursos jurídicos da região. Para um melhor alcance desse propósito, a análise se baseou em entrevistas com professores do ensino jurídico, de modo a contemplar as questões suscitadas. Também se investigou, neste trabalho, as origens da crise paradigmática por que passa o ensino jurídico, em seus aspectos históricos, políticos e ideológicos. Analisar a crise é, portanto, condição para a elaboração de novos referenciais para o ensino em debate, o que se fez, ao longo do tempo, através das inúmeras reformas educacionais promovidas pelos diversos órgãos competentes para este fim. Dessa abordagem, dois aspectos se apresentam como fundamentais: a função social das Faculdades de Direito, e os efeitos do modo de pensar o Direito enquanto saber produzido pelo ensino. Este pensar o Direito remete às raízes da história brasileira atrelada a Portugal, sua metrópole, a quem o Brasil esteve subordinado, durante três longos séculos, deixando a marca indelével da subordinação na formação do Direito brasileiro, e do pensar o Direito, como ciência social. Essas relações deixaram consequências no imaginário social no que tange à compreensão do Direito, as quais se pretende compreender a partir dessa pesquisa, de modo se possa apontar caminhos distintos no sentido da (re) construção do ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Acadêmicos de direito. Professores de direito. Transformação social. Democracia.

ABSTRACT

The analysis of the Law education since its early days in Brazil, is recognized as an essential factor in the formation of the State itself, since the consolidation of a national legal thought starts with the arrival of the first law courses, in the first half of the XIX century. This dissertation is about the importance of Law education and its impacts on modern societies, with its complexities and paradoxes. It is imperative that scholars think about the interdisciplinarity of the study of the Law in order to reflect about the modern contingencies, since the current way of teaching/studying Law does not meet the growing social demands. Within this perspective, this research proposes to investigate the political, historical and social conditions in which the Law School was established in Piauí, emphasizing the capital Teresina since it concentrates the great majority of the schools of the region. Aiming at better results, our analysis was based on interviews with Professors of Law in order to answer the questions raised. We also investigated the origins of the crisis of paradigm of Law Education, in its historical, political and ideological aspects. Analyzing the crisis becomes a necessary condition for elaborating a new referential for critical teaching. This has been implemented by the authorities during time through educational reforms. In our approach there are two aspects of fundamental importance: the social function of Law Schools, and the consequences of thinking about Law as knowledge produced inside these Schools. This way of thinking about the Law will take us to the roots of Brazilian history, which is intimately tied to Portugal, to who Brazil was subordinated during three long centuries, leaving the indelible influence of subordination in the formation of the Brazilian Law, and in the way of thinking the Law as a social science. It is also the objective of this research to understand the consequences of these relations in the social imaginary of the way of thinking about the Law in Brazil, in order to point new paths to the reconstruction of the Law education.

Key words: Law education. Law scholars. Law professor. Social transformation. democracy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de Direito no Brasil- instituições públicas e privadas	114
Gráfico 2 - Cursos de Direito no Brasil- número de autorizações para criação do curso	115
Gráfico 3 - Cursos de Direito no Brasil- número de vagas oferecidas e número de ingressantes.....	115
Gráfico 4 - Cursos de Direito no Brasil - número de alunos matriculados	116
Gráfico 5 - Cursos de Direito no Brasil- número de alunos concludentes	116
Gráfico 6 - Cursos de Direito no Brasil- distribuição nas 5 diferentes regiões	117
Gráfico 7 - Cursos de Direito no Brasil- distribuição por titulação	118

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDi	Associação brasileira de ensino de ensino do direto
CF/88	Constituição Federal de 1988.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CFOAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
FACID	Faculdade Integral Diferencial.
MEC	Ministério da educação.
UFPI	Universidade Federal do Piauí.
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos.
v.g	<i>verbi gratia</i> - por exemplo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A FORMAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	21
2.1 Contexto Político Educacional Brasileiro e a Criação dos Cursos de Graduação.....	22
2.1.1 Da Importância dos Jesuítas para a Educação Formal no Brasil.....	22
2.1.2 Breve Paralelo da Colonização Portuguesa com a Espanhola.....	25
2.1.3 Os Cursos Superiores.....	28
2.2 Histórico dos Cursos Jurídicos no Brasil	29
2.2.1 Antecedentes do Curso de Direito	29
2.2.2 A Criação dos Cursos de Direito no Brasil.....	30
2.2.3 O Curso de Direito no Nordeste	33
2.3 O Papel do Direito na Formação do Estado Nação	36
2.3.1 O Bacharelismo na Tessitura do Estado Brasileiro	39
3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CRISE E REFORMA	44
3.1 Aspectos Políticos e Ideológicos do Ensino Jurídico no Brasil: Uma Retrospectiva..	44
3.1.1 Do Brasil Império à Velha República.....	44
3.1.2 Da República Nova ao Regime Autoritário.....	51
3.1.3 Da Constituição de 1988 aos Dias Atuais	54
3.2 A Crise do Ensino Jurídico no Brasil	56
3.2.1 A Sociedade Moderna	58
3.2.2 Ensino Jurídico e Ideologia	60
3.2.3 Os Matizes da Crise.....	66
3.2.3.1 A Crise Político-ideológica	68
3.2.3.2 A Crise Administrativa e a Mercantilização do Ensino	72
3.2.3.3 A Crise Epistemológica	78
3.2.3.4 A Crise Didático-Pedagógica.....	88
3.3 A Reforma do Ensino Jurídico no Brasil	92
3.3.1 Reformas e Tempo: uma breve análise.....	93
3.3.2 Reformas no Brasil Império	94
3.3.3 Reformas no Brasil República.....	96
4 O ENSINO JURÍDICO NO PIAUÍ: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-EMPÍRICA.....	123
4.1 Aspectos Históricos e Políticos da Formação do Estado do Piauí.....	123

4.2 Origens do Curso de Direito no Piauí.....	125
4.3 Pesquisa Empírica	129
4.3.1 Metodologia.....	129
4.3.1.1 <i>Questionário</i>	131
4.3.1.2 <i>Sujeitos da Pesquisa</i>	131
4.3.2 Análise dos dados	132
5 CONCLUSÃO	173
REFERÊNCIAS	180

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre ensino jurídico, tema central desta pesquisa, já tem lugar na tradição da história acadêmica no Brasil e continua sendo retomado constantemente, sobretudo em tempos em que se percebe que os caminhos por ele percorridos não se alinham a um ideal da formação comprometido com a ética e a capacidade reflexiva dos formandos, como atualmente se verifica.

Em meio a esse descompasso entre o que se espera de uma formação jurídica superior e o que se percebe no cotidiano da vida prática surgem acalorados debates sobre que caminhos devem-se seguir para alcançar um melhor resultado nesse processo de aprendizado do direito. Muito já foi dito acerca do tema, e muito há por dizer, uma vez que os diversos trabalhos, análises e pesquisas ainda não conseguiram uma resposta adequada para os problemas enfrentados pelo ensino jurídico ou apontaram para caminhos que não foram seguidos.

É certo que o crescimento exponencial dos cursos de Direito no Brasil tem sido um dos elementos de incremento das dificuldades, sendo imperioso aliar qualidade a quantidade, o que tem se tornado pouco provável, já que são muitos os componentes que envolvem a questão, como qualificação docente, critérios de ingresso nas instituições de ensino, infraestrutura. Se o tema suscita muitas discussões, que encontram eco em grandes expoentes do mundo jurídico, a exemplo de Rui Barbosa, cumpre especificar os passos trilhados na pesquisa e justificar o problema que envolve ensino e educação jurídica.

A educação jurídica é tema amplo, que abrange outros de fundamental importância em sociedade. É que pela educação jurídica uma sociedade assegura o predomínio de valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo, dos órgãos do poder público, sendo também por intermédio dela que a vida social ordena-se segundo uma hierarquia de princípios necessários ao bom funcionamento. É, na verdade, graças à educação jurídica que se imprimem no comportamento social os hábitos e elementos coativos que orientam as atividades de todos em torno de aspirações comuns.

Ela é, pois, o produto de uma cultura e pode ser vista sob diferentes perspectivas, de acordo com o meio e local onde vivem determinados grupos sociais, pelo que reflete valores que as sociedades cultuam ao longo da existência e determinam comportamentos. Fora desse sentido, a expressão educação jurídica vem ganhando espaço no ensino e aprendizagem dos saberes formais jurídicos, ou seja, vem sendo usada, frequentemente, em lugar do termo *ensino jurídico*, por ser mais ampla e abrangente.

Feita a distinção, ressalte-se que inobstante a clareza distintiva dos termos e seus sentidos, preferiu-se adotar neste texto *ensino jurídico*, uma vez que a análise realizada se reporta ao contexto do aprendizado institucional do Direito, embora não se excluam desse caminho as necessidades complementares, para que o ensino não se torne mera reprodução formal de conceitos prontos. Ideal talvez fosse que as instituições responsáveis pela difusão do saber jurídico se ocupassem mais da educação e o ensino fosse uma parte desse todo maior, que é a educação jurídica.

Como é sabido, há muito o Direito ocupa um papel fundamental nas diversas sociedades, que é servir como seu instrumento de controle e regulação. Todavia, essa condição vem cada vez mais perdendo eficácia nesse papel de controle, não por haver recursos melhores, mas porque o direito não tem respondido às necessidades sociais na medida das exigências, que crescem em razão do incremento das comunicações, das fragilidades dos laços humanos e da quantidade de direitos a ser abrigados nas legislações, impossibilitando-lhes, muitas vezes, a efetividade. Nesse sentido, Vial¹ afirma que

o curso de Direito no Brasil veio para fortalecer o Estado nacional, mas sua função foi-se modificando, aliada às novas demandas sociais. Hodiernamente, o sistema do direito tem de oferecer respostas que ultrapassam seus objetivos iniciais. Novas demandas sociojurídicas vão surgindo, mas o direito fundamentado na perspectiva acima apresentada não responde às demandas da sociedade. Esses problemas podem ser enfrentados através de uma análise da complexidade típica da sociedade moderna[...].

Percebem-se as dificuldades do Direito de lidar com as novas condições vividas pelo mundo globalizado e repleto de novas exigências decorrentes dessas modificações do ritmo das sociedades, sendo possível fazer uma clara associação com o ensino jurídico. Que tipo de direito está sendo ensinado nas instituições de ensino no Brasil? A quantas anda a condição desse ensino? Como o ensino jurídico é o principal meio de difusão da cultura jurídica vigente no Brasil, surgiu o tema desta dissertação, baseado em algumas situações práticas do cotidiano de trabalho da mestrandia: o magistério e as angústias vivenciadas na formação jurídica, em especial no Estado do Piauí, onde exerce o ofício.

Talvez nenhum espaço possa servir de melhor parâmetro para perceber as condições do ensino jurídico que a própria sala de aula. Nesse contexto, falar em formação jurídica implica reconhecer-lhe a importância para a consolidação de uma cultura jurídica nacional e mais ainda, significa a necessidade de refletir sobre o papel desempenhado pelas instituições

¹ VIAL, Sandra Regina Martini et al. *Perfil dos operadores jurídicos do Vale do Taquari/RS*. Lajeado, RS: Univates, 2005. p. 21.

de ensino jurídico no Brasil, porque o curso de Direito não forma apenas advogados, mas também os que ocupam, privativamente, os cargos com poder de decisão de uma das funções do Estado, a jurisdicional.

Para além disso, o curso forma muitos profissionais que exercem funções estatais vinculadas direta ou indiretamente aos poderes legislativo e executivo, como assessores jurídicos, defensores públicos, delegados de polícia, procuradores e tantos outros que reunidos formam um grupo que se convencionou chamar de operadores do direito, expressão por si já bastante tecnicizada e que reflete um pouco de como se dá a formação jurídica nas últimas décadas. Há de se incluir entre esses profissionais o professor dos cursos jurídicos, embora não haja qualquer formação específica para essa modalidade de docência, residindo aí uma das suas grandes dificuldades: o restrito número de professores com a devida formação para a atividade docente.

Se os cursos jurídicos formam profissionais que exercerão atividades como as antes mencionadas, resta claro que ocupam funções estratégicas na estrutura burocrática do Estado, fazendo com que haja uma íntima relação da formação jurídica com a vida política estatal, não podendo haver melhor *locus* de difusão da ideologia jurídica dominante que os cursos de Direito. É disseminado no mundo acadêmico que o curso de Direito é conservador e pouco afeito à integração com o mundo social e as realidades fluidas do contemporâneo, formando, por consequência, profissionais com o mesmo perfil, ou seja, conservadores e pouco sensíveis à percepção da realidade. Sendo essa ideia verdadeira, tem-se um ciclo vicioso continuado, posto que os acadêmicos, uma vez orientados por essas características, em retornando à academia como professores irão reproduzir o viés da formação recebida. O que se pode fazer para rompê-lo? Eis uma questão que se pretende averiguar no decorrer do trabalho.

Destaque-se que, desde a instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo, percebe-se um ensino dogmático, com ênfase na verticalidade de conhecimentos e baseado na sistemática dos manuais e códigos, o que certamente gerou consequências. É que esse viés acadêmico já nasceu comprometido com as velhas estruturas portuguesas de ensino também dogmático.

Quase dois séculos se passaram e muitas das práticas ou ideais de ensino permanecem e se reproduzem de modo que parecem não atender mais a uma realidade social cada vez mais complexa e, por via de consequência, mais exigente de seus atores no desempenho das funções sociais atinentes a cada um dos envolvidos nesses processos político-sociais. Assim, é necessário avaliar como os cursos de formação jurídica têm lidado

com as transformações ocorridas nos cenários político, econômico e social brasileiros.

A pesquisa que ora se delineia busca estudar as repercussões do ensino jurídico na vida política do Piauí, com ênfase na capital, Teresina, e procurar compreender o porquê das posturas e condutas dos profissionais do direito numa sociedade complexa. É sabido que a Carta Constitucional de 1988 estabelece, de forma explícita ou velada, conexões com a estrutura burocrática estatal e suas instituições, merecendo destaque, no contexto aqui explorado, o sistema educacional superior jurídico e seu envolvimento com a estrutura referida, o que leva a crer numa implicação direta com a formação das elites políticas do país, inclusive aquelas com poder decisional, como no caso específico do direito com função decisória.

A preocupação atual de professores, juristas e demais profissionais jurídicos é encontrar caminhos para que o saber acadêmico não seja mais um mero estudo pragmático e reprodutor de ideologias de dominação e passe a abarcar em seu complexo bojo a noção plena de pessoa humana. Eis a tarefa que se revela mais complexa: trazer para o mundo do direito, este lugar de onde emanam as decisões, a possibilidade de alcance da condição humana, aliada a um saber com ela preocupado.

Além desse fundamental papel pedagógico, deve ser papel das instituições de ensino agregar valores capazes de contribuir para a transformação social, formando cidadãos efetivamente críticos. É que cabe ao sistema educacional estar sempre aberto a novos caminhos para romper paradigmas que se demonstrem estanques como respostas aos anseios sociais.

Todavia, não parece ser o que vem acontecendo. Para ocupar esse lugar de mudança, necessário se faz que o ensino jurídico se ponha como um espaço de reflexão ou do contrário, o Estado brasileiro continuará a repetir o que tem acontecido de há muito: gerar simulacros de sociedades democráticas. Nesse sentido, reitere-se que a ideia dos cursos de formação superior para a construção da cidadania, um status que não surge por ordem ou legislação, mas como produto de um processo muitas vezes longo e árduo.

A pesquisa circunda a seguinte questão: como o ensino jurídico contribui para o desenvolvimento político e social do Estado do Piauí? Concretiza-se-lhe o desenvolvimento com seu objetivo geral, que é perceber o alcance do ensino jurídico como elemento de transformação social. Nesse sentido, importa ressaltar que, apesar de essa função parecer do direito apresentado nas normas e decisões, é de fato do direito ensinado nas academias que emerge a função (trans)formadora dos sujeitos estudantes.

Nos objetivos específicos, cabe analisar as influências do ensino jurídico na realidade

piauiense a partir do surgimento do primeiro curso jurídico no Estado, em 1931, ou 104 anos após a chegada deles no Brasil, o que chama a atenção pelo longo tempo transcorrido entre o início desses cursos nos planos nacional, representados por Olinda e São Paulo, e no local, representado por Teresina. Relate-se também, a partir da pesquisa empírica, os principais dados revelados por representantes do ensino jurídico no Piauí, em diferentes épocas.

A pesquisa partes das hipóteses que a crise vivida pelo Direito, enquanto ciência social que cada vez perpassa de maneira mais intensa as relações sociais, parece se estender ao âmbito da formação jurídica, produzindo profissionais desintegrados de suas realidades sociais. E de outro modo, os cursos jurídicos foram e continuam a ser fundamentais para a formação e consolidação de um Estado Democrático na sociedade brasileira e do Piauí.

No percurso metodológico, há de ressaltar que a escolha da metodologia não é mera gosto do pesquisador, mas leva em conta o critério de adequação e necessidade do objeto da pesquisa. Para o caso abordado, pretende-se aproximar o sujeito-pesquisador do objeto pesquisado, caracterizando uma relação com o método sistêmico, posto que é interesse da análise demonstrar a pluralidade de sistemas coexistentes na sociedade que, por sua vez, geram imbricadas relações e repercussões, nas quais reside parte do objeto focado.

No desenvolvimento do trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas. A pesquisa bibliográfica é parte inicial e fundamental para esclarecer questionamentos oriundos de um problema relacionado à dinâmica acadêmica e social, como se observa no presente caso, e além disso se apoia, através da literatura específica, à indagação proposta e permite compreendê-la segundo o arcabouço teórico adotado. Em seguida, ocorreu uma pesquisa empírica, baseada em entrevistas pré-elaboradas com diversos atores sociais do processo educacional jurídico no Estado do Piauí, cuja finalidade é investigar as contribuições dos mencionados atores e, assim, permitir uma maior clareza na definição do tema pesquisado.

O desenvolvimento do tema proposto foi dividido, nesta Dissertação, em 3 capítulos, assim dispostos: o primeiro faz uma abordagem histórica sobre o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, demonstrando o contexto sócio-político daquele momento, e resgatando o papel do direito e dos bacharéis jurídicos na formação do Estado brasileiro. Para tanto, retomou-se a participação jesuítica na formação das primeiras ideias educacionais no país e se estabeleceu um paralelo entre as colonizações espanhola e portuguesa e as consequências de ambas em termos educacionais. Em seguida, analisaram-se os dois primeiros cursos instalados no país e as vertentes políticas por ele adotadas.

O segundo capítulo trata da crise do ensino jurídico brasileiro e das diversas reformas havidas ao longo do tempo, sempre com uma abordagem crítica. Para o desenvolvimento dos dois pontos do capítulo, primeiramente se analisou o aspecto da crise desde o Brasil Império, passando pelos diferentes momentos da constituição política do País, até os dias atuais, enfatizando-se os diversos vieses dessa crise, como a político-pedagógica, a administrativa e a didática.

Depois se trata das diversas reformas pelas quais o ensino de Direito passou ao longo do tempo, no intuito de demonstrar o quanto foram repetidas e reiteradas as pretensões de solucionar as suas dificuldades, tendo sido esse quase sempre alterado apenas em termos de mudanças de disciplinas (inserção ou retirada), não proporcionando transformações necessárias a uma formação profícua dos bacharéis. Nesse sentido, Bastos² afirma que “na verdade, as nossas reformas nunca quiseram enfrentar a questão do método e, também, da forma de organização curricular, o que na prática permite a redução de toda e qualquer inovação aos cânones e modelos tradicionais de ensino: discursivo e descritivo.”

A dissertação traz no terceiro capítulo uma contextualização histórico-política do Piauí, abordando o seu surgimento e a instalação do primeiro curso jurídico, em 1931. Depois se faz a análise da pesquisa empírica realizada por entrevistas com os atores sociais que contribuíram ou contribuem para o ensino jurídico local, sendo intenção da pesquisa com os sujeitos entrevistados obter informações e dados relevantes a partir de suas vivências e experiências na docência jurídica.

A pesquisa de campo se revestiu de intenso labor e consistiu no paciente trabalho de ouvir atentamente os entrevistados, observar-lhes as impressões e analisar dados advindos de suas falas e que colaborem para a apreensão das respostas buscadas. Ao final, apresentam-se as conclusões a que foi possível chegar depois do percurso de elaboração do texto.

Destaque-se que a dissertação comunga do pensamento desenvolvido na Linha de Pesquisa 2 – Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização- Mestrado e Doutorado da Unisinos, posto que a ênfase da pesquisa desenvolvida acerca dos reflexos da formação jurídica na sociedade piauiense apresenta uma análise da realidade social vivenciada no Estado com o aporte dos cursos de Direito, em 1931, e suas consequências. O tema também encontra abrigo na linha de pesquisa da orientadora, Profa. Dra. Sandra Regina Martini, que reflete e discute os caminhos do Direito na sociedade contemporânea, em vários matizes.

² BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p.249.

Pode-se ainda acrescentar que o estudo parte do estabelecimento dos diversos sistemas que permeiam as sociedades atuais e as relações entre eles estabelecidas. Se o ponto de partida é a análise das repercussões da formação jurídica na sociedade piauiense, necessário se faz perceber a relação entre os sistemas que se integram, no caso o educacional e o do direito e suas consequências na vida do Estado. Ao destacar essas repercussões, abrem-se diversos campos, que contribuiram ou sofreram as interferências de um sobre o outro sistema.

A formação jurídica, para alcançar os meios satisfatórios de concretização democrática almejada nos Estados contemporâneos, carece de educar o cidadão, o que, segundo Canivez³, é uma ideia incômoda e suspeita, pois, assim posta em razão da constantepresença do Estado na vida de cada um, ver como necessário preservar a autonomia, guardar distância e manter o espírito crítico em constante vigilância em relação a esse poder. Segundo Canivez⁴,

tal questão persiste se considerarmos que o Estado não é um poder neutro e anônimo. É governado por homens, e esses homens têm interesses. Se o Estado estiver a serviço desses interesses, se permitir que certas camadas da população reforcem sua dominação sobre as outras, a educação do cidadão é uma fraude. Leva a maioria dos indivíduos a admitir os privilégios de uma minoria.

Nesse sentido, aparecem de forma evidente os conflitos e tensões próprios da forma diferenciada segundo a qual o Estado conduz, com base nos próprios interesses, as diretrizes de estruturação da sociedade, em diversos aspectos. Um deles, na esteira de raciocínio da autora, diz respeito à formação de sujeitos reflexivos sobre o que lhe é lançado pelo Estado como educação, parecendo claro que o papel estatal na formação educacional desemboca também na formação jurídica como um dos aspectos do sistema de educação.

Com este é um trabalho produzido a partir de um viés social e não apenas jurídico, importa frisar que as configurações sociais são fruto de ações humanas sempre ressignificadas por interesses dominantes ou por transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação e que ocorrem no contexto das relações vivenciadas em cada sociedade⁵. Por essa concepção, é possível observar esses reflexos nas sociedades pela configuração do Direito, da educação e da religião, entre outros elementos.

³ CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991. p.12.

⁴ Ibid, p.15.

⁵ AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.56).

Em outras palavras e segundo Santos⁶, as sociedades são a imagem que possuem de si próprias refletidas nos espelhos que forjam para reproduzir as suas identificações prevalentes. Segundo ele, os espelhos, analogicamente, são

os conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias ente campos infinitamente vastos de práticas sociais. São essas correspondências e hierarquias que permitem reiterar identificações até ao ponto de estas se transformarem em identidades. A ciência, **o direito**, a educação, e informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. **O que eles refletem é o que as sociedades são.** (grifo do autor).

Percebe-se, desse modo, que à medida que uma sociedade vivencia mais ou menos intensamente essas instituições, ela cria a própria identidade. Nessa perspectiva, transpondo-se a metáfora do espelho para o âmbito da sociedade piauiense, pretende-se observar em que medida o Direito como produto do ensino jurídico funciona como um reflexo dessa sociedade.

⁶ SANTOS, B. de S. *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. São Paulo: MARE, 1998. Texto apresentado no Seminário Internacional sobre Sociedade e reforma do Estado. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

2 A FORMAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

“As armas e os barões assinalados
 Que da Ocidental praia lusitana
Por mares nunca dantes navegados
 Passaram além da Taprobana
 Em perigos e guerras esforçados
 Mais do que prometia a força humana
 E entre gente remota edificaram
 Novo reino que tanto sublimaram [...].”
 (Os lusíadas- Camões).

Os mares de Camões remetem o leitor a um pedaço da história portuguesa que também cabe ao Brasil. É a partir do movimento denominado Grandes Navegações que surge no contexto histórico político português, a Ilha de Vera Cruz; ‘acaso’ dos mares nunca dantes navegados. Nesse caminho, pelas águas da história, abordar-se á, neste texto, o aparecimento do processo educacional na terra nascente, como ponto de partida para compreensão da instalação dos primeiros cursos de Direito no País.

A educação na colônia portuguesa se insere metaforicamente na bela epopeia camoniana no sentido que nada fora ainda descortinado sob este viés; não pelo menos do ponto de vista formal, o que mais de perto significa que seus habitantes, deveriam ter seus instrumentos próprios de aprendizado, que não se inseriram ou não foram aceitos pela metrópole lusa. Assim é que singrando os mares e pontes do tempo pretende-se atracar em diferentes portos da história da educação brasileira.

Para tanto, a análise se pautará por três itens, que tratarão, respectivamente, do contexto político da educação no Brasil e a criação dos cursos de graduação, a criação dos cursos jurídicos; e a importância do Direito para a formação do Estado-nação. O tema central dessa dissertação é, pois o Ensino Jurídico e suas repercussões na formação do Estado do Piauí, o que justifica a importância do retrospecto histórico acerca do surgimento dele no Brasil.

Ressalte-se, por oportuno, a importância dos jesuítas para a formação tradicional da educação no Brasil, pois foi deles a deles a responsabilidade pelo culto da educação formal nos colégios e nas aldeias. A primeira se deu pela difusão do pensamento tradicional escolar e a segunda pela catequização dos indígenas que, como os demais colonizados, deviam ser convertidos à fé católica. Certo é que os gentios como eram chamados pelos jesuítas, foram o objeto central desse processo de conversão religiosa, que também servia para torná-los mão de obra sem ônus para os que deles se utilizavam.

No decorrer deste capítulo, abordar-se-á a gênese dos cursos de formação jurídica, com ênfase no surgimento deles no Nordeste, uma vez que a pesquisa se centrará na análise desses cursos no Estado do Piauí, estabelecendo-se ainda, no último item, uma relação político- econômica sob influência do Direito.

2.1 Contexto Político Educacional Brasileiro e a Criação dos Cursos de Graduação

Nessa etapa do trabalho pretende-se demonstrar em que contexto político e educacional se encontrava o Brasil quando do surgimento dos cursos de graduação, em especial o de Direito. Para tanto a análise se pauta nos primórdios da história brasileira com a contribuição dos jesuítas, bem como a relação entre as colonizações espanhola e portuguesa.

2.1.1 Da Importância dos Jesuítas para a Educação Formal no Brasil

As primeiras ideias educacionais, pedagogicamente estruturadas, no Brasil nascem das missões jesuíticas que aqui se instalaram a partir do ano de 1549. São eles os fundadores da educação no sentido formal, em terras brasileiras, Brasil, tornando-se assim um marco histórico para o desenvolvimento deste processo.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil data de 1550, fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral. Foram ao todo 17 escolas no Brasil, cuja finalidade não era somente a de formar sacerdotes⁷, já que esses colégios ofereciam o ensino das primeiras letras e secundário e, em alguns, o superior em Artes e Teologia.

Como o tema do ensino jurídico a ser tratado posteriormente, suscita muitas discussões e opiniões que se opõem, a missão jesuítica no Brasil também se enquadra no mesmo contexto de polêmicas, sob perspectivas distintas. Embora não seja esse o tema principal de que se busca tratar, algumas considerações se fazem oportunas.

As principais críticas à Companhia de Jesus⁸ se dão em razão de se a entender como instrumento de dominação e opressão, sobretudo de exclusão, no processo educacional do Brasil. De qualquer modo, a atividade desenvolvida pelas missões jesuíticas tiveram seu

⁷CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.152.

⁸Ordem religiosa fundada em 1534 por Ignácio de Loyola, cuja finalidade era combater os Movimentos religiosos protestantes, valendo-se para tanto do ensino religioso.

importante papel educativo, embora tenham também sido eles dominadores espirituais, como afirma Almeida e Teixeira⁹, para quem

[...] poder de conquista deste grupo, que durante 210 anos não relegou suas funções como dominadores espirituais, ancorando a sua linha curricular de forma muito competente, por fazer maciço investimento na erudição de seus alunos. Seriam os padres jesuítas meros controladores das mentes de brancos, índios e mestiços? Parece-nos que o controle das almas exigia extrema habilidade, pois era preciso, mediante o ensino, manter inabalável a estruturada sociedade nascente com a predominância de uma minoria dominante sobre um grande número de escravos e agregados.

Desse trecho se depreende que alguns autores veem nos jesuítas homens hábeis o suficiente para manter o poder de dominação sobre uma grande maioria, a partir do controle de suas mentes pelo ensino religioso. Sem dúvidas, o processo de controle de um grupo sobre outro requerer extrema habilidade, não sendo sem razão que essa atividade, em regra, é confiada a pessoas com condições intelectuais que lhes possibilite interferir nas mentes a serem tornadas objeto de dominação. Trata-se de um recurso utilizado ao longo da história foi utilizado sob o manto de possíveis verdades, sustentadas, evidentemente, por quem pretende dominar. No caso das missões jesuíticas, a verdade, por assim dizer, encontrava suporte no cristianismo, e a Igreja afirmava que os gentios precisavam ser salvos na fé, careciam de crer no mesmo Deus dos padres e dos portugueses.

Era o domínio e influência da Igreja cada vez mais se expandido pelo mundo num processo antigo de ampliação de fronteiras para além da Europa, um projeto que hoje equivaleria a uma espécie de globalização, em pleno século XVI. O desejo era de uma humanidade cristã, para o que o temor à divindade sempre foi uma característica marcante e recurso recorrente ao aprisionamento das almas. Nesse contexto, diz Sodré que,

O ensino jesuítico, por outro lado, conservado à margem, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outra senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores, tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava.¹⁰

O ensino jesuítico, como se depreende do texto citado não trazia consigo a pretensão de formar mentes capazes de pensar e refletir criticamente o mundo à sua volta. Ao contrário,

⁹ ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: sentido da educação na dominação das almas. *Trilhas*, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov. 2000. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

¹⁰ SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da educação brasileira*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p.17.

o intuito era, antes de qualquer coisa, criar homens obedientes e servis e formar um exército de fiéis que pudesse atender prontamente aos ideais da Coroa. Era interesse da Metrópole um ensino exatamente como nos moldes realizado pelos jesuítas, que não intervinha no plano de domínio português. Nada, pois, mais adequado aos rumos desejados pela metrópole lusa em relação à sua colônia, posto que

A Companhia de Jesus que era, já no século XVI, uma organização universal, se fazendo presente em várias partes do mundo, organizando-se em inúmeras províncias, tendo um sólido espírito hierárquico, tinha consciência de que nos lugares onde se encontrava, **principalmente nas novas terras de missão, era súdita da Coroa que financiava o empreendimento evangelizador. Ser súdito era ser obediente e ser portavoz do Rei e da cultura que representava e, nesse sentido, os índios no Brasil, por exemplo, ao serem evangelizados e tornarem-se cristãos, tornavam-se, também, cidadãos do reino lusitano.**¹¹(grifo nosso).

Dessa forma, pode-se dizer que o ensino jesuítico no Brasil se inclinava claramente a satisfazer os ideais europeus, fornecendo aos sujeitos das classes dominantes, (filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado), uma educação clássica que repercutisse os ideais da metrópole portuguesa. Mesmo que tudo fosse tratado de forma velada, percebe-se que os jesuítas desempenhavam uma missão silenciosa de soldados missionários a favor do ideário da Igreja, que com todo o seu poder servia de poderoso instrumento nas mãos do Estado lusitano.

A história revela o sentido da alocação dos jesuítas e sua missão em terras brasileiras: com o espírito religioso reformista ameaçador que pairava na Europa, seria mais que justificável a presença dos missionários no Brasil, pois assim sua autoridade poderia ser reafirmada a partir do ensino jesuítico. Além disso, e como já mencionado, o governo português atribuiu um voto de confiança a uma companhia reconhecida por suas missões de fazer disseminar ideias clássicas não sendo o Brasil o primeiro *locus*, onde, com esse desiderato, se instalaram.

Trata-se na verdade, de um emblema em se tratando de Brasil, as relações veladas de pactos e acordos que beneficiam sempre a poucos e trazem o povo na condição de dominados. Segundo Werebe “assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus¹²”

¹¹COSTA, Célio Juvenal. *A educação no Brasil colônia: pelo fim da visão iluminista da história*. [S.l.], [2014?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html>. Acesso em: 03 jan. 2014.

¹²WEREBE, Maria José G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.21.

Cabe, nesse contexto, uma referência ao próximo momento do processo de ensino na colônia, ainda durante o Império, que diz respeito à chegada dos cursos superiores. O ‘achamento’ oficial do Brasil data de 1500, mas somente três séculos depois é que o país recebeu seu primeiro curso de ensino superior, no sentido de um curso de formação com um saber específico voltado para uma área. O fato seu deu por várias razões, dentre as quais se pode destacar o veto da Metrópole à criação de universidades no Brasil. Aliás, muito mais que a criação de cursos superiores, a administração lusitana não permitia o desenvolvimento de qualquer cultura intelectual. Esses entraves, segundo Holanda¹³, “faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem por em risco a estabilidade de seu domínio.”

Contra a difusão de ideias que favorecessem o desenvolvimento intelectual da Colônia, Portugal, deixou de uma possibilidade cultural já vivida por boa parte dos países latino- americanos.

2.1.2 Breve Paralelo da Colonização Portuguesa com a Espanhola

A experiência com o mundo da universidade não implica dizer que o domínio e exploração espanhola nas terras que subjuguou fosse mais brando ou menos invasivo que aquele praticado por Portugal no Brasil. Mas uma coisa é certa: a difusão de universidades nas terras conquistadas pela Espanha foi uma realidade vivenciada por México, Peru, Colômbia e Cuba ainda no século XVI. Segundo Holanda¹⁴, não fora pelo desaparecimento de vários arquivos universitários da América espanhola, como é o caso de Lima, seria possível apresentar dados precisos, sobre o número de estudantes diplomados por esses estabelecimentos. Todavia, pelos dados recolhidos, por historiadores, estima-seem cerca de 150 mil alunos diplomados para toda a América espanhola, sendo que só da Universidade do México, entre o período de 1775 e a sua independência, saíram 7850 bacharéis e 473 doutores e licenciados. “É interessante confrontar estes números com os dos naturais do Brasil graduados durante o mesmo período (1775-1821) em Coimbra, que foi dez vezes menor, ou exatamente 720¹⁵”.

Da informação se extrai o valioso dado que nem mesmo a tradicional Coimbra ultrapassou a difusão do saber propalado pelas Universidades da América espanhola. No entanto, nada havia ainda no Brasil, em termos de ensino superior, o que só ocorreu com a

¹³ HOLANDA. Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p.121.

¹⁴Ibid., p.119.

¹⁵Ibid., p.129.

vinda da família real, já na aurora do século XIX. A fim de melhor localizar temporalmente a chegada, no Brasil, dos primeiros cursos superiores, observe-se, a instalação de algumas universidades nas Américas.

A primeira Universidade das Américas foi a de São Domingos, que data de 1538. Depois vieram as de San Marcos, no Peru, em 1551, do México no ano de 1553, de Bogotá, em 1662, de Cuzco, em 1692, de Havana, em 1728 e de Santiago do Chile, em 1738. As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755¹⁶.

Como mencionado, o Brasil recebeu os primeiros cursos superiores com a chegada família real, em 1808, embora a implantação de uma universidade, no sentido de unidade da universalidade de conhecimentos, tenha se dado apenas no século XX. Distaram-se, pois, quatro séculos entre as primeiras universidades das Américas e brasileira. E por que razão teria sido isso tão tardio na colônia portuguesa?

Diversas tentativas de criação de cursos superiores ocorreram ao longo da história colonial, mas todas frustradas, até porque, além de proibi-los, “a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra [...]”¹⁷.

Cunha diz então que,

[...] com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Decerto que a eclosão de um movimento intelectual de caráter revolucionário como o Iluminismo, pautado na racionalidade, seria um óbice para o processo de colonização exploratória que se dava no Brasil. A realidade poderia ter sido outra, haja vista que

[...] alguns dos primeiros jesuítas que aqui aportaram no século 16 eram bacharéis da Universidade de Coimbra. Um deles, Marçal Beliarte, chegou a fazer uma proposta direta ao rei de Portugal: por que não uma escola de ensino superior ‘para bem servir aos propósitos da colonização’? A ideia foi considerada absurda (uma universidade no meio do mato?) e o Brasil, como

¹⁶ GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 27, n. 191, set. de 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em: 02 jan. 2014.

¹⁷ CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152.

se recebesse um sortilégio, levaria quase quatro três séculos para ter sua primeira escola de ensino superior. Seria uma das últimas nações das Américas a contar com uma universidade. Tanto que, quando surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, já havia 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina.¹⁸

Dessa arbitrariedade do governo português no Brasil os colonos não puderam afastar-se. É que pensar na existência de uma universidade no Brasil exigia de Portugal algo que não podia suportar ou, em outras palavras, a metrópole portuguesa não tinha condições de sustentar, do ponto de vista de sua estrutura, universidades fora de seu território, até porque não possuía recursos docentes para disponibilizar mestres dispostos a sair para outras plagas, como se depreende do ensinamento de Cunha¹⁹:

Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa.

Vê-se, dessa maneira, que a metrópole espanhola podia arcar com o ônus do recurso pessoal que possuía, sem gerar déficit para si, o que não era possível para Lisboa sem comprometer as próprias instituições. Como se fazia necessária a formação de “intelectuais criolos e mestiços para o exercício refinado da dominação, [isso] no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação.²⁰” Segundo Cunha²¹,

O ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarves.[...].

¹⁸ GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 27, n. 191, set. de 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em: 02 jan. 2014.

¹⁹ CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152-153.

²⁰ Ibid. p. 153.

²¹ Ibid.

2.1.3Os Cursos Superiores

Uma tentativa de fundar uma Universidade no Brasil se deu, por exemplo, durante o período da Inconfidência, pois os participantes do Movimento entendiam que só poderia haver independência a partir de uma educação e formação de um quadro intelectual. Mais um projeto que não prosperou, já que, com a delação da insurgência, seus mentores foram mortos ou banidos.

Em 1808, deu-se a mudança da Corte portuguesa para o Brasil para escapar ao avanço das tropas de Napoleão. Com ela, houve a necessidade de alterações no processo de ensino herdado da colônia, sendo preciso fundar outro grau de ensino, com características que atendessem à nova realidade, que então se delineava. O ensino superior precisava (re)nascido sob a pauta do Estado nacional, mesmo que nas condições da dependência econômica e política às quais Portugal estava atrelado.

Nesse mesmo ano ainda foi cogitada a criação de uma universidade na Bahia, com direito a uma verba a ela reservada. Todavia, se o projeto não vingou, como tantos outros anteriores, dessa vez o príncipe regente autorizou a criação de cátedras isoladas de ensino superior, as quais se destinavam à

[...] formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essa eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados²².

Nas próximas décadas, até o fim do século XIX, a luta pela implantação de uma universidade voltou a ser debatida no Parlamento em pelo menos oito ocasiões²³. Em todas elas não obteve êxito graças aos conflitos pelo direito de primazia entre os principais centros econômicos e políticos. As contendas versavam, sobretudo, quanto aos aspectos geográficos, históricos e econômicos, como se percebe na referência de Gomes, segundo o qual,

²²CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 154.

²³GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 27, n. 191, set. de 2002. Disponível em:<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em: 02 jan. 2014.

[...] o Rio de Janeiro alegava que uma instituição dessa importância só podia estar sediada na Corte. A Bahia invocava sua precedência histórica. Olinda apresentava razões de ordem geográfica. E São Paulo acenava com a "salubridade e amenidade de seu clima, sua feliz posição, a abundância e barateza de todas as provisões"²⁴.

Apenas em 1827 o então imperador Pedro I acrescentou ao que já havia os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, respectivamente, completando a famosa tríade, que por muito tempo dominou o cenário brasileiro: Medicina, Engenharia e Direito.

2.2 Histórico dos Cursos Jurídicos no Brasil

A cultura jurídica nacional foi primeiramente moldada a partir da criação das escolas de Direito, uma vez que na Brasil colônia não havia ainda uma identidade política genuinamente nacional.

Nesse contexto histórico surgem os dois primeiros cursos jurídicos no País com o intuito de formar bacharéis para preencher os quadros burocráticos e compor a nova elite dirigente do Estado recém-independente.

2.2.1 Antecedentes do Curso de Direito

Antes mesmo que os primeiros cursos de formação jurídica surgissem no Brasil, no século XIX, pelos idos de 1827, é fundamental analisar o contexto histórico de sua criação.

Difundia-se no país recém-independente de Portugal a formação de uma cultura jurídica própria, diferente da que havia até então. Para tanto, muitos debates foram travados na Assembleia Constituinte de 1823, a qual se transformou na fundadora da vida legal do país, cuja missão era a de redigir a primeira Constituição brasileira.

Para a Assembleia Constituinte foram eleitos 100 deputados. A maior delegação era de Minas Gerais (20), seguida de Pernambuco (13), São Paulo (9), Rio de Janeiro (8) e Ceará (8), composta, principalmente, por bacharéis em Direito (26), desembargadores (22), clérigos (19) e militares (7).²⁵ A primeira reunião ocorreu em 03 de maio de 1823, quando o imperador proferiu um discurso no qual se subtendia que deveriam prevalecer seus interesses, pois dizia ele que a Carta dependeria de sua imperial aceitação.²⁶ Na sessão de 14 de junho de 1823²⁷, o

²⁴ Ibid.

²⁵ VILLA. Marco Antonio. *A história das Constituições brasileiras*. São Paulo: Leya, 2011. p.14.

²⁶ Ibid., p. 14.

futuro Visconde de São Leopoldo manifestou-se pela criação de uma faculdade de Direito, sendo uma das grandes questões debatidas a sua localização, posto que o lugar deveria atender aos interesses regionalistas de então. O deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro²⁸, bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra, entendia ela se instalaria melhor em São Paulo, enquanto outros parlamentares eram favoráveis à Bahia, porque São Paulo era de difícil acesso e a pronúncia dos paulistas dificultava a compreensão da língua. Houve, ainda, bastantes discussões acerca da inserção de disciplinas do Direito Romano.

Depois de muitas sessões, o projeto constitucional não foi do agrado do imperador, que dissolveu a Constituinte, em janeiro de 1825, ficando os debates como documentos meramente históricos. “A palavra foi derrotada pelo canhão. O poder impôs pela força sua vontade²⁹”. Iniciava-se, assim, no Brasil, a história de seus inúmeros golpes de Estado.

2.2.2 A Criação dos Cursos de Direito no Brasil

Em 1826, já sob a égide da Constituição outorgada de 1824, reacenderam-se os debates sobre a criação dos cursos jurídicos, versando-se sobre as mesmas questões discutidas pela Assembleia Constituinte de 1823. Em 11 de agosto de 1827 foi promulgada a lei³⁰ que criava os dois primeiros cursos de Direito brasileiros: um em São Paulo e o outro em Olinda, em Pernambuco. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em dependências cedidas, pelos monges beneditinos, em 15 de maio de 1828.

A Faculdade de Direito de São Paulo carregava um perfil mais tendente ao modelo liberal da política, diferente da de Recife, cujos traços eram mais adeptos de uma linha doutrinadora, defendendo um Direito mais sócio racial e neodarwinista. Com efeito, diz

²⁷CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Annaes do Congresso Constituinte da Republica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823. v.2. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13596>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

²⁸ José Feliciano regressou em 1801 ao Brasil, onde ocupou o cargo de juiz das alfândegas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Foi eleito, em 1821, deputado às Cortes da nação portuguesa, por São Paulo e pelo Rio Grande do Sul, tendo optado pelo primeiro. Participou da reforma governamental por que Portugal passou e a ele voltou, regressando ao Brasil em seguida à declaração da Independência. JOSÉ Feliciano Fernandes Pinheiro. Wikipédia, a enciclopédia livre. [S.l.], 3 out. 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_jur_zC3ADdico#Debates_Parlamentares_sobre_a_Cria.C3.A7.C3.A3o_dos_Cursos_Jur.C3.ADdcos> Acesso em: 30 dez. 2013.

²⁹VILLA. Marco Antonio. *A história das Constituições brasileiras*. São Paulo: Leya, 2011. p.15.

³⁰ “Art. 1.º - Criar-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” [...]. BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm> Acesso em: 30 dez. 2013.

Naspolini³¹ que a instalação do curso jurídico em São Paulo se deu por diversos motivos, como os “de ordem geográfica (proximidade com o Porto de Santos), econômica (baixo custo de vida na cidade) e pelo clima moderado ao estilo europeu.”

Ainda que nos dias atuais isso possa parecer inconcebível, a vida de São Paulo era pacata, e a chegada de um curso de Direito mudou os hábitos da cidade, com os estudantes vindos de diversos locais do país fervilhando a pequena vila: muitas casas de pensões surgiram para abrigar os acadêmicos, os debates passaram a existir e foram gestados periódicos, obras literárias e peças teatrais que passaram a representar fundamentos de uma vivência intelectual brasileira condensados em nomes como Álvares de Azevedo e Fagundes Varela, apenas para citar a literatura, aliás muito presente nas academias jurídicas. Desde o seu surgimento, a Academia de Direito instalou-se, assim, no Largo de São Francisco, no velho Convento de São Francisco, que datava do século XVI e cujas respectivas igrejas ainda existem.

Era, por isso, também chamada de Faculdade de Direito do Largo do São Francisco ou de “Arcadas”, em alusão à sua arquitetura. A Escola Jurídica de São Paulo, “cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na ‘ilustração’ artística e literária³²”, sendo que a sua maior marca “foi o intenso periodismo acadêmico”, tradição que levou “os bacharéis ao desencadeamento de lutas em prol de direitos individuais e liberdades públicas.³³”

Na Escola de Direito de São Paulo se desenvolviam conflitos mais incisivos entre liberalismo e democracia, como apologia à República. A escola paulista presenciou várias teorias distintas, de maneira que os alunos não ficaram limitados aos estudos do saber jurídico, mas aderiram à militância política, que repercutiu decisivamente na formação política do Estado brasileiro, uma vez que ocuparam cargos de relevância na estrutura do Estado Imperial brasileiro e, posteriormente, na história republicana.

Como se percebe, a intenção era formar bacharéis homens, pois nesse momento não se detecta a presença feminina nos quadros das escolas jurídicas, capazes de ingressar no serviço público, na diplomacia a tomar assento como deputados e senadores. Com efeito, um dos muitos documentos de então assim se manifestava:

³¹ NASPOLINI, Rodrigo Benedet. *As primeiras faculdades de direito: São Paulo e Recife*. [S.l.], 6 mar. 2006. p. 1. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29120-29138-1-PB.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

³² WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p.39.

³³ *Ibid.*, p.83.

Tendo-se decretado que houvesse, nessa Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de Jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se **formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado**, por se deverem compreender nos estatutos do referido Curso Jurídico os princípios elementares de Direito Natural, Público, das Gentes, Comercial, Político e Diplomático, [...] ³⁴ (grifo do autor).

O texto legal é muito elucidativo e demonstra a intenção de formar homens públicos a partir do bacharelado em Direito. Em outras palavras, a vida política do Brasil deveria ser constituída de bacharéis em Direito, o que parece ser também um reflexo da vida política e jurídica da ex-metrópole portuguesa. Tendo sempre se submetido acolônia às deliberações da Coroa, havia um desejo de estabelecer vida própria ao país que há pouco celebrara a independência e “o Direito surge como um viés capaz de restaurar os caminhos mal trilhados pela história colonial.” ³⁵

Silva ³⁶ observa, citando Gilberto Freyre, o que foi chamado de casa grande &senzala, um equilíbrio de antagonismos que, em outras palavras, traduz uma harmonia conflitual que caracteriza a modernidade tropical. “Nem fusão, nem separação, mas tensão, convívio de elementos inseparáveis, fatais à dialética negativista, como se percebe nos estatutos legislativos.” ³⁷

O mesmo autor apresenta a expressiva e por demais significativa relação entre bacharel e bacharelismo como elemento identificador da cultura e civilização dos trópicos. Assim como na Faculdade de Direito do Recife, a paulista coleciona grandes vultos da história brasileira, cujas funções transitam pelos mais diversos campos sociais e épocas, como poetas, prosadores, juristas, magistrados, presidentes da República, parlamentares, fazendo jus ao que se desejava desde a propositura das leis introdutórias da criação dos cursos jurídicos. Dentre esses célebres nomes podem-se mencionar Prudente de Moraes, Campos Sales, Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Raul Pompeia, Haroldo de Campos, Hilda Hilst. Lygia Fagundes Teles, dentre outros.

³⁴Estatutos da Faculdade de Direito de Olinda e São Paulo de Visconde de Cachoeira. Criação dos cursos jurídicos no Brasil. (documentos parlamentares). BRAZIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 18 jul. 2014.

³⁵SILVA, Mozart Linhares da. *O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2009. p.204.

³⁶Ibid., p. 204.

³⁷ Ibid., p. 204.

2.2.3 O Curso de Direito no Nordeste

A chegada do primeiro curso jurídico no Nordeste do Brasil foi um marco de transformação política não apenas na região onde a faculdade se localizava, mas também em todo o país, uma vez que, durante muito tempo, foi ela a pioneira na rica região canavieira. A título de ilustração, no que tange a esse distanciamento temporal, tem-se o caso do Estado do Piauí, cujo primeiro curso jurídico somente aporta no de 1931, ou seja, 104 anos após a instalação dos dois pioneiros cursos de ensino jurídico no Brasil, assunto que será posteriormente abordado mais de perto, posto ser o aspecto central da análise desta pesquisa.

A Faculdade de Direito de Olinda teve na sua inauguração motivo de festa e celebração na cidade pernambucana, revelando o *status* prestigiado de seus professores e alunos e demais representantes políticos da sociedade que, de alguma forma, participavam do seletivo grupo de poder do Império. Na verdade,

[...] na inauguração do Curso foi realizada uma grande solenidade, com a presença de autoridades civis e eclesiásticas, salvas de artilharia e a celebração de um *Te Deum* em ação de graças, sendo a cidade iluminada durante três dias.³⁸

No mesmo ano, em junho, as aulas foram iniciadas com 41 alunos, oriundos de diversos estados brasileiros e de outros países como Angola e Portugal, matriculados após aprovação em exames preparatórios. A primeira turma de bacharéis em ciências jurídicas formou-se em 1832.³⁹

Sobre a chegada dos cursos jurídicos no Brasil e suas repercussões, é importante notar como ganhou eco em vários *loci* sociais, a exemplo da literatura. Uma interessante passagem do romancista Bernardo Guimarães, egresso da Faculdade de Direito do Recife, em seu clássico romance *A Escrava Isaura*⁴⁰, remete a uma visão do acadêmico nos primórdios de sua fundação em terras brasileiras. O autor assim se referiu à personagem Álvaro:

[...] posto que não tivesse o espírito muito cultivado, era dotado de entendimento lúcido e robusto, próprio a elevar-se à esfera das mais transcendentais concepções. Tendo concluído os preparatórios, como era filósofo, que pesava gravemente as coisas, ponderando que a fortuna de que pelo acaso do nascimento era senhor, por outro acaso lhe podia ser tirada, quis para ter uma profissão qualquer, dedicar-se ao estudo do Direito. No

³⁸GASPAR, Lúcia. *Faculdade de direito do Recife. Pesquisa Escolar Online*, Recife. 2013. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

³⁹FRANCA, Rubem. *Monumentos do Recife*. Recife: Governo de Pernambuco, SEC, 1977. p. 175.

⁴⁰GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1998.

primeiro ano, enquanto pairava pelas altas regiões da filosofia do direito, ainda achou algum prazer nos estudos acadêmicos; mas quando teve de embrenhar-se no intrincado labirinto dessa árida e enfadonha casuística do direito positivo, seu espírito eminentemente sintético recuou enfadado, e não teve ânimo de prosseguir na senda encetada. Alma original, cheia de grandes e generosas aspirações, aprazia-se mais na indagação das altas questões políticas e sociais, em sonhar brilhantes utopias, do que em estudar e interpretar leis e instituições, que pela maior parte, em sua opinião, só tinham por base erros e preconceitos os mais absurdos.⁴¹

Da passagem literária, infere-se que o positivismo jurídico de viés legalista, produto de corrente filosófica muito difundida com a chegada dos primeiros cursos jurídicos, sobretudo em Olinda, depois em Recife, desde então era tido como enfadonho e desestimulante. Os indícios denotam que os prazeres da vida política e social como muito mais instigantes, humanos e utópicos que o frio convívio com leis e instituições burocráticas, constituídas para assim o serem. Parece personagem assistir razão à personagem, pois, em princípio, a história o tem demonstrado.

Em 1854, a Faculdade de Olinda foi transferida do Mosteiro de São Bento para Recife, na Rua do Hospício, onde passou a funcionar em prédio antigo e pouco condizente com suas funções, sendo por isso apelidado de pardieiro, até ser mudada, em 1912, para o prédio definitivo, no centro da cidade, onde ainda se encontra. Aliás, a escolha da instalação da faculdade em Pernambuco também tinha razões políticas: a província era uma das mais revolucionárias do país; opunha-se à monarquia em prol da República e viveu grandes momentos da história política e jurídica do país.

Apesar de ter vivido momentos iniciais difíceis, como ausência de profissionais qualificados, indisciplina dos alunos, influência da Igreja e um ensino que reproduzia a estrutura do curso de Coimbra, a mudança para Recife trouxe perspectivas de melhores condições de produção⁴². Além do ensino jurídico, a Faculdade de Direito funcionava como escola de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se célebre pelas discussões e polêmicas que empolgavam a sociedade da época. Por seus bancos passaram alguns dos grandes expoentes do Direito brasileiro, como Clóvis Beviláqua, Pontes de Miranda e Joaquim Nabuco, e escritores como Castro Alves e Graça Aranha, dentre outros, liderados pelo sergipano Tobias Barreto, no grande movimento filosófico chamado de Escola de Recife, que se apoiava no

⁴¹Ibid., p. 81.

⁴² NASPOLINI, Rodrigo Benedit. *As primeiras faculdades de direito: São Paulo e Recife*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29120-29138-1-PB.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

darwinismo naturalista e social. Pinto Ferreira⁴³, em Louvação à Faculdade de Direito, assim se pronunciou:

[...] a grandeza da Faculdade está na sua história, no seu passado, na sua legenda de saber humanista, de par com as lutas empreendidas pela emancipação da cultura e pela defesa da liberdade. Está na coragem cívica dos seus mestres e alunos, que acreditam na força do Direito. Está na fé no Direito ideal, na lei, na constituição e na justiça social. A grandeza da Faculdade de Direito está na sua fé no progresso, na coragem de dizer a verdade e na crença no poder do espírito. No impacto dessa força é irresistível e demolidor, porque é a força criadora do espírito, da lei, que inspira a justiça social. A faculdade de Direito do Recife não é a bela adormecida dos contos de fadas. Não é o cisne branquejando dolente nas águas. A Faculdade assemelha-se antes à águia real.[...] É a águia imbatível, sonho da poesia e da legenda.[...].

Nilo Pereira⁴⁴, também aluno da Faculdade de Recife, em *Pernambucanidade*, assim se expressa:

[...] a Faculdade é germinal. Que se irradiou por todo o Nordeste. E que esteve e está presente nas Universidades Regionais que se criaram. Formou os bacharéis saídos dos Recife [...] que ergueram, sobre os alicerces do humanismo jurídico, as Faculdades de Direito dos Estados vizinhos. Para ela vinham as gerações ansiosas de saber, futuros magistrados, advogados, juristas, jornalistas, diplomatas, estadistas, parlamentares, ministros de Estado, conselheiros do Império, escritores, poetas, tribunais, políticos [...].

A leitura dos dois textos, embora em perspectivas distintas, endossa as referências já mencionadas à insigne Faculdade de Direito do Recife. O primeiro autor, jurista de grande envergadura, constitucionalista de formação, egresso da mesma Academia, expressa, em suas poéticas linhas, que a Faculdade não era apenas lugar de ensinamento das doutrinas jurídicas, mas também era Escola, na acepção de corrente filosófico-política que floresceu entre os anos de 1860 e 1880, acrescentando ao Brasil grandes contribuições, em diferentes épocas, como também diz, com outras palavras, o segundo autor.

Refletindo sobre as duas grandes academias fundadas a um só tempo no Brasil, percebe-se que no Recife formaram-se, preferencialmente, doutrinadores e homens da ciência jurídica, ao passo que, em São Paulo, políticos e burocratas do Estado, o que não implica a exclusão. Com efeito, segundo Lilia M. Schwarcz, “[...] Recife educou e se preparou para

⁴³ FERREIRA, Pinto. *A Faculdade de Direito e a Escola do Recife*. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, ano 14, n. 55, jul./set. 1977. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181024/000359523.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

⁴⁴ PEREIRA, Nilo. *Pernambucanidade*. Recife: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1983. v.1, p.252.

produzir doutrinadores, homens de *sciencino* sentido que a época lhe conferia, enquanto São Paulo foi responsável pela formação dos grandes políticos e burocratas do Estado”.⁴⁵ Essa parece ser uma forma inusitada de atribuir significação ao processo de formação do Estado brasileiro como consequência do aporte dos cursos jurídicos no Brasil.

2.30 Papel do Direito na Formação do Estado Nação

A História é uma sequência de fatos que se repetem. Não, contudo, por acaso, e com a formação política e jurídica brasileiras não foi diferente. A História atestou o que de há muito se verifica, pois da mesma forma que na metrópole portuguesa, no Brasil e, mais remotamente, em Roma, berço principal do Direito ocidental, essa se deu a partir de uma elite aristocrática representada por grandes proprietários rurais e pela exploração de uma mão de obra escrava que, no caso brasileiro, era fita de índios, mestiços e, posteriormente, negros. Consolidou-se, assim, um poder “sem identidade nacional, completamente desvinculado dos objetivos de sua população de origem e da sociedade como um todo”⁴⁶.

O Brasil passou a reproduzir as ideias da Metrópole (Portugal), com as mesmas características burocráticas, já que se implantou na colônia uma administração demasiadamente legalista e aliada às elites agrárias nascentes. Esses fatores remetem diretamente a uma base cultural imposta, que deixou de lado valores e tradições indígenas e negras que, embora tratadas como menores, contribuíram para a formação da cultura nacional. É que

[...] a história de toda cultura é a história da interdependência entre os referidos sistemas componentes, bem como a compreensão de que a realidade cultural, conquanto possa privilegiar um ou outro dos sistemas, não pode dissociá-los por completo.⁴⁷

Idêntico raciocínio não se aplicou à formação jurídica brasileira no que tange aos grupos culturais referidos, posto que índios e negros não gozavam da mesma proteção que tinha a elite que, aos poucos, se estabelecia, sob o domínio português. Esse sentimento de superioridade do colonizador português se fez sentir claramente na legislação brasileira inspirada na da Coroa, preocupada apenas em manter o poder dos proprietários de terras, o que caracteriza, na sua forma nascente, um direito discricionário contra a população nativa e comprometido com a elite do

⁴⁵Ibid.,p.83.

⁴⁶WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p. 83.

⁴⁷MORAIS. Régis de. *Cultura brasileira e educação: realidade somática*. Campinas: Papirus, 1994. p.123.

poder. Complementarmente a essa reprodução da dominação escravizante portuguesa, os magistrados lusos enviados ao Brasil eram obedientes e leais à pessoa do Rei⁴⁸, pois

[...] o poder era burocrático e, na grande maioria as atividades deveriam obedecer a uma série de normas que previam o distanciamento do magistrado da vida social local, como se a integração magistrado/comunidade pudesse contribuir para o desvio dos princípios de lealdade e obediência ao Rei, inerentes ao próprio cargo.⁴⁹

Nesse sentido, Foucault⁵⁰ lembra um princípio geral que se refere às relações entre Direito e poder, dizendo que

[...] parece-me que há um fato que não se pode esquecer: nas sociedades ocidentais, e isto desde a Idade Média, a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder régio. Foi a pedido do poder régio, foi igualmente em seu proveito, foi para servir-lhe de instrumento ou de justificação que se elaborou o edifício jurídico de nossas sociedades.

Para Foucault, a personagem central de todo o edifício jurídico ocidental é, assim, o rei. É do rei que se trata, é do rei e de seus direitos, do rei e de seu poder e dos seus eventuais muito limites. Como se percebe, o pensamento jurídico nacional parece ter sido a fiel reprodução do que informa o autor,⁵¹ até porque o acesso ao cargo de magistrado exigia do bacharel, além da aprovação em seleção para ingresso no serviço público, a graduação na Universidade de Coimbra, de preferência em Direito Civil ou Canônico, sem dizer da consideração da sua origem social e de boas doses de apadrinhamento. Excluía-se, assim, da possibilidade de ascender ao cargo os integrantes de várias categorias, como comerciantes e negociantes, reforçando o privilégio de uma elite jurídica nacional.

Ora, se em Portugal havia o malsinado apadrinhamento, não é de estranhar que na colônia tenha sido isso uma prática corriqueira e significativa na administração do Estado⁵² que se mais revelavam nas relações de parentesco e amizade, gerando a “corrupção das metas essencialmente burocráticas, porquanto os critérios de validade passavam a ser imputados às pessoas, à posição social e a interesses econômicos”.⁵³

⁴⁸ CURY. Vera de Arruda Rozo. *O ensino do direito: raízes histórico-metodológicas e novas diretrizes*. 2001. p.125. Tese (Doutorado) -- UNICAMP, São Paulo, 2001.

⁴⁹ Ibid., p. 126.

⁵⁰ FOUCAULT. Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.29.

⁵¹ FOUCAULT. Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 29.

⁵² CURY. Vera de Arruda Rozo. *O ensino do direito: raízes histórico-metodológicas e novas diretrizes*. 2001. p.125. Tese (Doutorado) -- UNICAMP, São Paulo, 2001.

⁵³ WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p.66.

Assim eram os primeiros magistrados brasileiros: fiéis aos interesses da Coroa. Nesse aspecto, percebe-se uma condição que resultaria, futuramente, em uma situação o Estado brasileiro amargou e amarga até os dias atuais, que é o pacto de submissão entre magistrados e Estado, desde então aceito plenamente pela magistratura. Aliás, em passagem fundamental de sua obra, Hobbes trata de um pacto, que ora parece representativo para a análise em construção, que atende pelo nome de contrato social. Ribeiro esclarece que

[...] na tradição contratualista, às vezes se distingue o contrato de associação (pelo qual se forma a sociedade) do contrato de submissão (que é firmado entre a sociedade e o príncipe). Hobbes funde os dois num só. Não existe primeiro a sociedade, e depois o poder ('o Estado'). [...] Por isso, o poder do governante tem que ser ilimitado.[...]⁵⁴

Pelo texto, e fazendo a associação necessária com o contexto abordado, se depreende que toda a autoridade emana do rei, a ponto de gerar a submissão de órgãos que, teoricamente, seriam independentes, como no caso da magistratura, segundo o já propugnado pelo Estado liberal moderno. Na mesma perspectiva, é possível transpor o sentido dessa complexa relação com o que leciona Faoro quando diz que “o poder – a soberania nominalmente popular- tem donos que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre⁵⁵”, atestando a lamentável realidade do seu atrelamento aos elevados escalões do seu exercício sem a participação popular. O afastamento dos magistrados da realidade comunitária trazia ou traz consigo marcas do distanciamento próprio da constituição do poder estatal da colônia.

É claro que essa aceitação não era mera bondade dos juízes, que recebiam, por isso, uma espécie de prêmio, como a acumulação com funções administrativas, o que os tornavam parte do governo colonial português, integrantes da elite no poder e instrumentos de dominação da comunidade.⁵⁶ Essa postura refletiu-se no patrimonialismo e burocracias exacerbados, que resultaram no fato de que a

[...] especificidade da estrutura colonial de Justiça favoreceu um cenário institucional que inviabilizou, desde os seus primórdios, o pleno exercício da cidadania participativa e de práticas político legais descentralizadoras, próprias de sociedade democrática pluralista.⁵⁷

⁵⁴RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 2005.v. 1.

⁵⁵FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 2005, p. 748.

⁵⁶CURY, Vera de Arruda Roza. *O ensino do direito: raízes histórico-metodológicas e novas diretrizes*. 2001. p. 127. Tese (Doutorado) -- UNICAMP, São Paulo, 2001.

⁵⁷WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p. 71.

Pensar nessa fidelidade ou, mais criticamente falando, nessa subordinação dos magistrados à ordem emanada do rei leva à infeliz condição de reverência da magistratura ao Poder Executivo, numa clara metáfora do passado. O início do tópico ora em desenvolvimento remete à repetição dos fatos ao longo da história, não sem razão!

A ideia implementada na Colônia era a de que juízes distanciados da vida da comunidade, apartados, por assim dizer, como medida de segurança, geraria isenção nos julgamentos. Ledo engano! O afastamento provocou, na verdade, uma ruptura entre a vida da comunidade e seus magistrados, que se propaga aos dias atuais. Ou não servem de exemplo os inúmeros projetos dos próprios órgãos estatais jurisdicionais que visam aproximar povo e poder judiciário, como é o caso da Justiça itinerante?⁵⁸ Eis, pois, um cenário que justifica a condição política, econômica e jurídica do Estado brasileiro.

2.3.1 O Bacharelismo na Tessitura do Estado Brasileiro

Cabe, assim, considerar mais de perto um aspecto que pode ser considerado, sob um prisma mais ou menos positivo: a participação e influência do bacharelismo na estruturação do Estado brasileiro.

Os adeptos da ideia de que os bacharéis e o ensino jurídico influenciaram de forma menos positiva a formação do Estado brasileiro argumentam que a disseminação do ‘idealismo utópico’ é responsabilidade desses bacharéis, o que, segundo Viana⁵⁹, vicejou no Brasil monárquico devido à ausência de políticas específicas para a organização estatal brasileira. Ora, se o poder dominante na organização do Estado era uma reprodução dos interesses aristocráticos de Portugal, nada mais óbvio que a estrutura legislativa, judicial e burocrática fosse inadequada às reais necessidades da colônia. Outros autores, como Barroso, fundamentam esse pensamento:

[...] antes de morrer, o Primeiro Reinado plantou a semente daninha do bacharelismo, ímpio, formalista e pretensioso, destinado a envenenar a nação. O judaísmo maçônico infiltrou-se nas duas academias [...] corrompendo a mocidade inexperiente com doutrina deletérea, afagando-lhe as ambições descomedidas, favorecendo-lhes as inclinações materialistas, estabelecendo as proteções escandalosas e **preparando bacharéis ocios, pragmáticos ou românticos, cheios de orgulho, desfibrados, para serem nos postos da governação e nas**

⁵⁸CF/88, a partir da EC nº 45/05, art. 125,§7º: “o Tribunal de Justiça instalará a justiça itinerante, com a realização de audiências e demais funções da atividade jurisdicional, nos limites territoriais da respectiva jurisdição, servindo-se de equipamentos públicos e comunitários”. BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

⁵⁹ VIANA. José de Oliveira. *O idealismo da Constituição*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1939.

magistraturas criados de servir das forças secretas que lhes fizeram a carreira⁶⁰. (grifo nosso).

Percebe-se que o autor não só foi bastante incisivo, mas também deixou margem para que se faça uma lógica e sensata comparação dos (des)caminhos seguidos pelo ensino jurídico brasileiro, formando profissionais pouco hábeis para o exercício de suas funções em consonância com a realidade. É que aquela forma de conduzir o ensino se afigurava como uma mera fábrica de bacharéis.

Freyre⁶¹ também integra o rol dos menos entusiasmados com o bacharelismo no país. Em clássica obra, menciona os acadêmicos de Direito como “bacharéis ou doutores afrancesados”, numa clara referência às influências e modas estrangeiras sobre eles. Holanda⁶², por sua vez, destaca a “praga e vício do bacharelismo”, tecendo considerações acerca do prestígio das profissões liberais no Brasil graças a fatores sociais e econômicos que já as cercava em terras portuguesas:

[...] em quase todas as épocas da história portuguesa, uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No séc. XVII, a crer no que afiança a Arte de Furtar, mais de cem estudantes conseguiram colar grau da Universidade de Coimbra todos os anos, sem nunca terem estado em Coimbra.

Veja-se a gravidade do dado apresentado por Holanda, indicando que o Estado brasileiro passou a repetir culposamente os males da metrópole. Alencastro⁶³, aliás, informa que há

[...] desde a independência brasileira, uma ideologia de integração nacional a serviço **das elites intelectuais e da burocracia imperial e republicana: o fardo dos bacharéis**. Acima dos interesses setorializados das oligarquias e da heterogeneidade cultural do povo, **os ‘bacharéis’ — os intelectuais e os altos funcionários — assumiam o encargo de civilizar a nação**.(grifo nosso).

Da revelação do autor se extrai que é o Brasil um Estado que teve sempre como tônica desenvolvimentista os caprichos das ditas elites intelectuais a serviço de si mesmas e no caso em comento, especialmente representada pelos bacharéis e seu fardo. Todavia, aqui a noção de fardo não parece ter a conotação corriqueira que a palavra traz consigo. Ao contrário, a

⁶⁰BARROSO, Gustavo. História secreta do Brasil: primeira parte: do descobrimento à abdicação de D. Pedro I. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1939. p. 336.

⁶¹FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: José Olympio, 1981. p.311.

⁶²HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p. 156-157.

⁶³ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O ocaso dos bacharéis. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 50, p. 55-60, mar. 1998.

expressão quando aplicada ao caso dos bacharéis, remete a um fardo privilegiado ou privilegiado, por assim dizer. Isto porque em vez do peso da função, os bacharéis mais gozavam de benesses, do que propriamente de um encargo. Administrar e civilizar a nação atendendo aos interesses de uma elite que lhes trazia benefícios diretos, quereconômicos, quer políticos, quer sociais, era muito mais um prêmio que um fardo.

Visto de outra vertente, o bacharelismo também foi abordado na literatura, de maneira irônica e caricata, como na passagem de *Os Bruzundangas*, romance pré-modernista de Lima Barreto⁶⁴:

[...] já vos falei na nobreza doutoral desse país; é lógico, portanto, que vos falei ensino que é ministrado nas suas escolas, donde se origina essa nobreza. Há diversas espécies de escolas mantidas pelo governo geral, pelos governos provinciais e por particulares. Estas últimas são chamadas livres e as outras oficiais, mas todas elas são equiparadas entre si e os seus diplomas se equivalem. Os meninos ou rapazes, que se destinam a elas, não têm medo absolutamente das dificuldades que o curso de qualquer delas possa apresentar. **Do que eles têm medo, é dos exames preliminares. De forma que os filhos dos poderosos fazem os pais desdobrar bancas de exames, pôr em certas mesas pessoas suas,** conseguindo aprovar os pequenos em aritmética sem que ao menos saibam somar frações, outros em francês sem que possam traduzir o mais fácil autor. **Com tais manobras, conseguem sair-se da alhada e lá vão, cinco ou seis anos depois, ocupar gordas sinecuras com a sua importância de ‘doutor’.**(grifo nosso).

E prossegue o autor, ainda sobre a temática ora observada:

A nobreza dos doutores se baseia em alguma cousa. No conceito popular, ela é firmada na vaga superstição de que os seus representantes sabem; no conceito das moças casadeiras é que **os doutores têm direito, pelas leis divinas e humanas, a ocupar os lugares mais rendosos do Estado;** no pensar dos pais de família, **ele se escuda no direito que têm os seus filhos graduados nas faculdades em trabalhar pouco e ganhar muito.**[...] Há nessa nobreza doutoral uma hierarquia como em todas as aristocracias. O mandarinato chinês, ao qual muito se assemelha essa nobreza da Bruzundanga, tem os seus mandarins botões de safira, de topázio, de rubi, etc. **No país em questão, eles não se distinguem por botões, mas pelos anéis.** No intuito de não fatigar os leitores, vou dar-lhes um quadro sintético de tal nobreza da Bruzundanga com a sua respectiva hierarquia colocada em ordem descendente. Ei-lo, com as pedras dos anéis: Médicos -Esmeralda, Advogados -Rubi, Engenheiro-Safira [...] ⁶⁵. (grifo do autor).

A obra de Lima Barreto retrata de forma inusitada, sutil e irônica a vida do povo da Bruzundanga, um país fictício, muito semelhante ao Brasil, repleto de elites incultas que

⁶⁴BARRETO. Lima. *Os bruzundangas*. São Paulo: Ática, 2010. p. 26.

⁶⁵ BARRETO. Lima. *Os bruzundangas*. São Paulo: Ática, 2010. p. 26.

dominam um povo, com racismo e com obsessão por títulos e riquezas. Percebe-se, pela leitura dos trechos transcritos, o culto ao “doutor” e ao fetichismo das pedras preciosas que dão cores aos anéis dos diplomados, variando consoante o prestígio do curso. A intenção do romancista, em sua divertida obra, é apresentar o Brasil jocosa e criticamente. Consoante essas referências ao pensamento bacharelesco vigente na colônia, tem-se o significado dicionarizado do termo bacharelismo como um “dito pretensioso e enfadonho, com pouco ou nenhum nexos ou irrelevante”⁶⁶.

No outro polo do pensamento acerca do bacharelismo situam-se aqueles que o entendem como fundamental, dentre os quais se destacam Sérgio Adorno, Nelson Werneck Sodré e Gilberto Freyre, que em certas ocasiões viu-lhe um caráter mais positivo. Se Adorno⁶⁷ demonstra o papel relevante do bacharelismo para a formação estatal brasileira, Bento e Machado⁶⁸ afirmam que o pensamento educacional brasileiro no século XIX, no que diz respeito à educação jurídica, estava voltado para o ensino do Direito e não para o ensino de Direito, pois foi por meio do ensino do Direito que se formou a elite política que comandou os rumos do Brasil Imperial. Essa forma de saber significava que a preocupação do ensino não residia fundamentalmente na formação de juristas, mas na de bacharéis que pudessem preencher os cargos que a burocracia o Estado carecia nos diferentes poderes de Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Assim é que, segundo Bento e Machado, apesar das deficiências do ensino do Direito, era comum que a formação resultasse em um bacharel hábil e moderado nas relações políticas para assumir os postos de dominação do aparelho estatal. Então, por mais que o eixo pedagógico não estivesse centrado no ensino do Direito, “o ensino jurídico produziu os profissionais que comandaram o Estado imperial e levaram o país a significativas mudanças nas ordens social política e econômica.”⁶⁹

Adorno menciona que não se pretendeu concluir que a formação dos bacharéis não fosse necessariamente jurídica⁷⁰, mas demonstrar que, de fato, prevaleceu a formação política sobre jurídica. Inobstante essa condição, o ensino de Direito conseguiu atender seu mister de formar uma elite intelectual que conduziu País. Por isso, mesmo com as críticas ao ensino do

⁶⁶ HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.371.

⁶⁷ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁶⁸ BENTO, Flávio; MACHADO, Ednilson Donisete. *A análise histórica do ensino jurídico e de sua função educacional*. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/flavio_bento.pdf> Acesso em: 01 jan. 2014.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 241.

Direito, o certo é que sua concretização no Brasil Império levou a mudanças com reflexos deveras importantes para o curso histórico do país, como o abolicionismo, a república, e outros movimentos políticos e sociais.

Essas considerações, que em parte se opõem, o fazem porque na realidade não é possível dizer que uma tendência ou grupo suplanta a outra no sentido de dizer que o ensino jurídico era ou não prevalentemente positivo. Tanto que uns carregam uma visão mais e outros menos positiva do bacharelismo, comprovando que não há uma contraposição de ideias, mas uma justaposição no reconhecimento da importância do ensino jurídico. De toda a sorte, o ensino do Direito trouxe um painel do que se tem na atualidade, em termos de cultura jurídica, graças às origens oitocentistas. O tema discutido é, sem dúvida, profundo, e traz inúmeros questionamentos que devem ser debatidos ao longo deste estudo.

No capítulo que segue, será feita uma abordagem dos caminhos do ensino jurídico, que culminou numa crise seguida com repercussões políticas para o Estado, e se tratará das reformas necessárias do ensino jurídico brasileiro a partir de uma relação que une, necessariamente, Direito e Democracia.

30 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CRISE E REFORMA

“Tornei-me professor enquanto aluno. E foi gostando de ser aluno, gostando de exercer a minha curiosidade, de procurar a razão de ser dos fatos e dos objetos, é que fui gostando de aprender e, dessa forma, descobrindo também o gosto de ensinar. Então eu não cheguei por acaso à docência.”

(Paulo Freire)

3.1 Aspectos Políticos e Ideológicos do Ensino Jurídico no Brasil: Uma Retrospectiva

Muitos e diferentes são os momentos vividos pelos cursos de formação jurídica no Brasil, que vão desde o período imperial, passando pelos primórdios da República e seus caminhos até os dias atuais com o advento da Constituição de 1988. Em cada um deles, diferentes perfis de ensino jurídico foram se desenhando em razão dos aspectos políticos e ideológicos vividos em cada contexto, como se observa nos tópicos que se seguem.

3.1.1 Do Brasil Império à Velha República

A gênese do ensino jurídico brasileiro passa obrigatoriamente pelo ideário preconizado pela Faculdade de Direito de Coimbra, onde estudou a grande maioria dos estudantes brasileiros até o início do século XIX. De lá partiu a política liberal influenciada pela Reforma Pombalina de 1772.

A necessidade do Marquês de Pombal de promover algumas mudanças em dados setores da sociedade e tornar Portugal um grande império foi capitaneada pela reforma na Universidade de Coimbra. A ideia era criar uma elite culta capaz de substituir a nobreza que geria o Estado, e a elite do Brasil Colônia sofria direta influência dessa Universidade.

Foi, pois, inspirado nos moldes portugueses da Universidade de Coimbra, sob influência iluminista, que a elite brasileira fundou os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, tendo, a partir daí, formado o fundamento do corpo político que iria compor os quadros dirigentes do Brasil Império. Segundo Martinez⁷¹, em razão da expansão ideológica, o liberalismo iluminista ecoou em terras brasileiras e floresceu na mente dos estudantes que ocupariam relevantes cargos na administração imperial brasileira. Assim, infere-se que os

⁷¹ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

currículos dos primeiros cursos jurídicos no Brasil também receberam os influxos liberais iluministas.

E não era apenas o modelo de poder estatal que se modificava com o fim do Absolutismo, pois havia em gérmen, um novo discurso científico jus-racional que requeria outra base retórica, apoiada na sociedade moderna em construção. Para Martinez⁷², “é no alvorecer do Positivismo codificador que ocorre uma primeira transformação do Ensino Jurídico Brasileiro porque as duas faculdades criadas em 1827 não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito.” Na verdade, a cafeicultura e a recém-proclamada República produziam cada vez mais transformações econômicas e, por via de consequência, mais demandas sociais. Assim foi que os dois primeiros cursos jurídicos, o de Olinda e o de Recife, deixaram de ser exclusivos, sendo permitida a criação de outras faculdades de Direito, a primeira delas, no mesmo da proclamação a primeira Constituição republicana da história do Brasil, em 1891, na Bahia.

Era o início do período do ensino livre brasileiro, cuja ênfase se deu na crença da educação como força capaz de inovar a sociedade e que, por isso, deveria ser expandida. Bastos⁷³ refletiu essa ideia:

Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de ‘fiscalizar’ a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado.

Da leitura do trecho percebe-se o viés liberal vigente desde o século XIX, que permitia a expansão do ensino. Observa-se também uma espécie de exaltação da liberdade, ficando a cargo da seleção natural permitir que sobrevivessem apenas as boas escolas, uma lógica de mercado e seus primeiros sinais no ensino jurídico. Ao que parece, o processo que desencadearia a crise no ensino jurídico não é recente, mas dista mais de cem anos dos dias atuais.

Nesse contexto surgiu, como que numa crítica à massificação do ensino jurídico, a expressão “fábrica de bacharéis”, numa alusão às grandes produções industriais em série. Segundo Siqueira⁷⁴, “em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de

⁷²MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

⁷³BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p.75-76.

⁷⁴SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba: UFPR, 2000. p. 35.

Direito e 3.200 alunos matriculados”. Observa-se, assim, que não é recente a realidade da massificação do ensino hoje muito vivenciada no Brasil. Desde há muito, as doutrinas liberais reproduzidas pelo governo brasileiro estavam mais preocupadas em criar e (re) produzir cursos jurídicos, a pretexto de uma seleção natural, que propriamente fiscalizar-lhe a existência.

Para Bastos⁷⁵, houve, nessa fase centenária dos cursos jurídicos brasileiros, um amadurecimento das instituições educacionais no Brasil que, todavia, acabou por consolidar um modelo reproduzido a partir da matriz liberal. Nessa mesma esteira de raciocínio, Bolzan de Moraes e Santos⁷⁶ afirmam que

[...] sob o aspecto político-funcional, um primeiro dado que precisa ser necessariamente considerado para uma análise qualificada dessa crise de modelo, é o fato de que os cursos de Direito no Brasil tiveram uma função bem marcada na constituição do Estado nacional brasileiro, cuja institucionalização estrutural exigiu tanto a autonomização quanto – e sobretudo – a burocratização do aparelho estatal. **Esta última exigência constituiu a principal finalidade dos primeiros cursos jurídicos, qual seja: formar a burocracia dirigente da sociedade brasileira.** Desde 1827, com a fundação da Academia de Direito de São Paulo, os cursos de Direito tiveram papel relevante na formação dos atores jurídicos dos locais de exercício do poder. (grifo nosso).

A leitura do trecho transcrito reitera o fim principal para o qual se deu o surgimento dos cursos jurídicos, contribuindo para a concepção arraigada, mas não sem razão, desde os primórdios, de que nasciam para satisfazer ao poder. E, como o poder sempre esteve vinculado às elites políticas de um dado território, o Direito aparece como um dos seus elementos caracterizadores, que necessitava, urgentemente, de ‘operários políticos’ para complementar os quadros da burocracia brasileira, uma vez que a mão de obra qualificada para esse fim era demasiado escassa, o que não era de estranhar, afinal o país vivera seus três primeiros séculos na condição de colônia e, como tal, teve uma estratificação social rigorosamente excludente.

Veja-se, por exemplo, o processo de exclusão social gerado pela indústria da escravidão, a principal marca da sociedade brasileira do início do século XIX, pouco mais de meio século depois da chegada dos cursos jurídicos no Brasil. Segundo Prado Jr.⁷⁷, era, nesse período, muito pequena a margem de ocupações dignas para o homem livre (proprietários,

⁷⁵BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 58.

⁷⁶MORAIS, José Luís Bolzan de; SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p.60.

⁷⁷PRADO JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 296.

fazendeiros ou senhores de engenho), pouca coisa sobrando para fazer, como algumas ocupações rurais (feitor ou mestre de engenho) ou trabalho mecânico que a escravidão não houvesse monopolizado, como as funções públicas, as armas ou o comércio. No caso do comércio, apenas os nascidos no reino poderiam participar, pois os naturais da colônia não tinham acesso a esse direito. Segundo Prado Jr⁷⁸,

[...] sobram ainda, para os indivíduos livres da colônia, as profissões liberais-advogados, cirurgiões, etc. São naturalmente ocupações por natureza de acesso restrito. Exigem aptidão especial, preparos e estudos que não se podem fazer na colônia, e, portanto, recursos de certa monta. São por isso muito pouco os profissionais: em 1792 não havia no Rio de Janeiro senão 32 advogados [...].

A formação intelectual dos que faziam parte da estrutura burocrática dirigente da colônia se dava, como já mencionado, prioritariamente em Portugal. Como essa estrutura carecia de formação específica para um adequado e regular funcionamento, as profissões liberais passaram, inevitavelmente, a ser privilégio dos poucos que reuniam condições econômicas para exercê-las. Assim, embora se mencionem outras condições, o fator econômico era decisivo para que se pudesse ter na família um bacharel em Direito, uma vez que o esse ensino requeria o atravessar o Atlântico rumo à metrópole portuguesa.

Disso se extrai que a mobilidade social da colônia brasileira era praticamente inexistente, o que gerava mais disparidades sociais e marcava a presença de duas classes sociais opostas e conflitantes, a dos senhores brancos e a dos negros escravos, sem uma classe intermediária. Aliás, Prado Jr⁷⁹ observou que,

[...] em suma, o que se verifica é que os meios de vida, para os destituídos de recursos materiais, são, na colônia, escassos. Abre-se assim um vácuo imenso entre os extremos da escala social: os senhores e os escravos; a pequena minoria dos primeiros e a multidão dos últimos. Aqueles dois grupos são os dos bem classificados da hierarquia e na estrutura social da colônia: os primeiros são os dirigentes da colonização nos seus vários setores; os outros, a massa trabalhadora.

Era uma sociedade, como se vê, bastante conservadora e acentuadamente católica, devido à forte influência religiosa portuguesa, que criou o sistema do ‘padroado’, que dava à Coroa portuguesa direitos sobre a Igreja Católica, tornando-a um aparelho repressor que, na

⁷⁸ PRADO JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 296.

⁷⁹Ibid., p. 298-299.

prática, impregnava ainda mais o pensamento dominante e a educação colonial. Ressaltem-se, por oportuno, as influências da Igreja nos cursos jurídicos brasileiros.

Em 1827, com o surgimento dos primeiros cursos jurídicos, já havia o propósito idealizado em Coimbra, que acenava para o afastamento dessa influência nas grades curriculares, embora a primeira matriz curricular tenha incluído o Direito Eclesiástico como disciplina obrigatória e que se tornaria facultativa a partir de 1879 e seria definitivamente banida em 1895, conforme Martinez⁸⁰. Pelo tempo transcorrido, e meio século é uma porção considerável, nota-se a preocupação de difundir o pensamento católico entre aqueles que seriam em pouco tempo os protagonistas da vida política do Estado, confirmando uma prática antiga, presente na história humana, que é o atrelamento da autoridade religiosa ao poder político.

Nos primeiros anos do século XX, a tendência ideológica voltava-se para a afirmação da República liberal, cuja principal aspiração era a codificação civilista, inspirada no modelo Napoleônico. Tanto é assim que em 1916 foi promulgado o Código Civil brasileiro, um grande avanço para a época, com ideias prontamente aceitas, haja vista que traduziam os anseios burgueses que dominavam a vida social. Tratava-se de um estatuto jurídico concebido para uma elite colonial e agrária, com ranços feudais, que supervalorizava a autonomia da vontade e o valor absoluto da propriedade, o que coincidia com os interesses da burguesia reinante naquele momento, em razão do medo de intervenções estatais na economia. Daí se infere muito do que o referido estatuto civilista traduziu e suas repercussões econômicas e políticas na sociedade brasileira.

Segundo Martinez⁸¹, no centenário dos cursos jurídicos, a função social deles era ratificar o modelo liberal vigente e fazer permanecer os currículos ideologicamente assim preparados. Conforme Siqueira⁸², do ponto de vista metodológico, apesar das tentativas, não houve modificações, mantendo-se a tendência de uma pedagogia tradicional cuja concepção, no caso do ensino jurídico, foi uma forte aliada do modelo liberal, que prezava pelo meio de produção capitalista e pela predominância dos interesses individuais.

No aspecto da pedagogia tradicional utilizada no Brasil em seus primórdios, verifica-se, no ensino jurídico, um modelo no qual o centro do processo ensino-aprendizagem se pauta no professor, que tem por missão ensinar ao aluno, frequentemente de forma expositiva, para que ele fixe o conteúdo, normalmente, por memorizações. É um método que valoriza o

⁸⁰MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

⁸¹Ibid.

⁸²SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba: UFPR, 2000. p.34-35.

conteúdo livresco e a quantidade, o que não parece muito diverso das práticas atuais utilizadas por boa parte dos professores nas academias jurídicas brasileiras, inobstante as diversas reformas do ensino que almejavam mudar essa realidade.

Outro aspecto relevante diz respeito aos critérios para a escolha dos docentes dos cursos de Direito. Na realidade, não havia quaisquer exigências específicas para o exercício do ofício, ficando a escolha a critério do desempenho do profissional nas suas respectivas áreas de atuação, a exemplo de magistrados e advogados. A ausência de saberes metodológicos também revela um aspecto sintomático da crise que viria: os professores escolhidos eram os melhores práticos no exercício de suas atividades jurídicas profissionais e não atores de um ensino profícuo e reflexivo da ciência jurídica. Sobre essa deficiência, que vem desde o nascedouro dos cursos jurídicos, Falcão⁸³ aponta que

[...] para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. **Basta ter diploma de bacharel nessa disciplina**, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e **as faculdades trabalhare[m] com uma demanda estudantil pouco exigente, p[er]to que todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta isso não apenas no ensino de má qualidade**, por todos condenados, como no aviltamento do salário profissional.(grifo nosso).

Essa tendência reproduz o início do ensino jurídico no Brasil, estruturado a partir da vinda da família real, em 1808. Nesse contexto, os professores possuíam cátedras, muitas vezes vitalícias, e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos, conforme já mencionado. Para Rocha⁸⁴, exigia-se para a docência superior apenas o diploma de bacharel em Direito e o exercício da atividade profissional específica, com carreira notória e socialmente respeitada. Em outras palavras, o exercício do magistério funcionava com uma espécie de complemento das funções do alto escalão da administração burocrática: aqueles que ocupassem um posto tido como socialmente nobre estaria habilitado para atuar no ensino jurídico.

O fato dista quase 200 anos do aparecimento do ensino jurídico no Brasil, mais precisamente 187 anos desde a instalação, e a conjuntura não se revela diferente: os docentes que ocupam cargos na administração pública continuam a ser recrutados sem que

⁸³ FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984. p.141-142.

⁸⁴ ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: CRV, 2012. p.91.

necessariamente tenham qualquer vivência ou habilidade para o magistério. Todavia, a mera condição de ocuparem tais postos na burocracia estatal os habilita ao exercício da função.

Nesse sentido, Rocha⁸⁵ assevera que “os professores, assim, ensinavam sua atividade profissional principal aos alunos que, em sua maioria, eram filhos das elites dirigentes, com a finalidade de torná-los bons profissionais ‘à sua imagem e semelhança’”, numa uma modalidade de aprendizado que remete à chamada ‘educação bancária’⁸⁶, referida por Freire⁸⁷, segundo a qual o ato de ensinar não pode ser resumido à transferência de conhecimento, mas à criação de possibilidades para a construção de um ser crítico.

Os critérios de escolha de professores nessa fase político-educacional do ensino jurídico brasileiro demonstram que a preocupação se limitava a esse repasse de conteúdos, que eram passivamente recebidos pelos alunos. Para Bittar⁸⁸, a didática tradicional utilizada no ensino jurídico e voltada para a leitura da lei incitava o sono, tornando os alunos hábeis apenas em repetir conceitos legislativos. Segundo ele,

[...] em grande parte, há que se dizer que a Academia de Direito sempre ilustrou a assunção de uma certa ideologia na construção de seus intentos.[...] Boa parte das identidades culturais, das práticas pedagógicas, das instituições e das formas de ensinar construídas dentro desta lógica foi transferida, quase sem modificações, ao século XX, e se preserva na aurora do século XXI. Assim, hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do Direito, em seus aspectos gerais, parece acompanhada de uma crise entre o que se aprendia na academia e a prática cotidiana do operador, de tal modo que a ideia de crise do ensino do Direito não é invenção pós-moderna.⁸⁹

A política educacional, em termos ideológicos, refletia um modelo de dominação que coincidia com os interesses vigentes da época do início dos cursos jurídicos e se estendeu até o próximo momento político, que vai de 1930 ao final dos governos autoritários, em 1945, como se verá a seguir.

⁸⁵ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: CRV, 2012. p. 91.

⁸⁶ O termo “educação bancária” ganhou notoriedade com o educador Paulo Freire e representava a prática pedagógica utilizada no modelo tradicional de educação em que o professor depositava conhecimentos na cabeça dos alunos, como se fizesse um depósito bancário.

⁸⁷FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p.47.

⁸⁸BITTAR, EduardoC.B. O ensino jurídico na pós-modernidade. *Anuário Abedi*, ano 3, Florianópolis, 2005.

⁸⁹Ibid. p.17.

3.1.2 Da República Nova ao Regime Autoritário

A sociedade agrária, predominante no século XIX e início do XX, em razão da crise cafeeira no Brasil decorrente da crise econômica vivida no plano mundial, perdeu força no cenário político, fazendo com que as oligarquias agrícolas cedessem lugar a uma nova classe urbana, vinculada à industrialização do país. Segundo Bolzan de Moraes e Santos⁹⁰,

[...] em decorrência no campo fático-social, de um processo de lutas perpetrado pelos proletários, e, no campo teórico, pelas inspirações socialistas, construiu-se, no ambiente constitucional, a ideia do Estado social, como um propósito de bem-estar calcado em satisfações de necessidades materiais, cuja responsabilidade, em sua maior medida, tocava ao Estado.

Entrava em cena um novo modelo de Estado que se coloca como agente de promoção social e organizador da economia, encarregado de regulamentar toda a vida política e econômica do país, denominado de Estado Social, Estado-Providência ou Welfare State. Nesse contexto, a América latina estava sob forte influência norte-americana e a sociedade brasileira passava por sucessivas mudanças no âmbito político e social, a exemplo das classes que passaram a participar de uma vida política cada vez mais heterogênea, como operários, profissionais liberais, empresários e militares, transferindo o debate político e os centros de discussão para os grandes centros urbanos da nação.

Inobstante esse caldeirão de mudanças sociais, o ensino jurídico permanecia o mesmo, a reproduzir a matriz liberal positivista, denotando a incoerência entre um período de mudanças e a integração desse ensino com elas. Segundo Muraro⁹¹,

[...] mantinha-se o cerne liberal ao incentivar o estudo do Direito Positivo, privilegiando as regras gerais do Direito pátrio. Todavia, no campo das metodologias, nem mesmo o início da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada das novas pedagogias liberais, como da “Escola Nova”, foram suficientes para intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a ‘pureza’ científica e o fechamento do mundo acadêmico, em seu ciclo de ‘standartização’ reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.(grifo nosso).

⁹⁰ MORAIS, José Luís Bolzan de; SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 21.

⁹¹ MURARO, Célia Cristina. A formação do professor de direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 8, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7256>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Assim, o incentivo ao estudo do Direito Positivo, fechado em si mesmo, impediu que a academia jurídica se integrasse às novas demandas sociais, apesar do aparecimento de novas tendências pedagógicas, como o movimento escolanovista, que surgiu em um contexto de mudanças e que trazia como ideário a crença de que só a educação era capaz de produzir transformações capazes de levar à construção de uma sociedade democrática. Segundo essa tendência pedagógica, apenas a educação teria condições de levar os indivíduos a refletir criticamente sobre a sociedade e nela inserir-se de forma atuante e democrática, não sendo, porém, apenas nas academias jurídicas que o movimento não ecoou: como dizem Cotrim e Parisi⁹², “a escola nova não conseguiu ser totalmente implantada, porque suas proposições, que implicavam uma sensível mudança qualitativa do nosso sistema de ensino, encontraram, como obstáculo, a mentalidade reacionária e tradicionalista de certos educadores.”

Segundo Martinez⁹³, no afã de superar os vícios imperiais e os das oligarquias da República Velha, vários estatutos legais surgiram, a exemplo do Código de Processo Civil, Código de Processo Penal e Código Penal, além da demanda por estudos de novos ramos do Direito, em razão das mudanças ocorridas no cenário social e político. Como afirma Luhmann⁹⁴, “o princípio do desenvolvimento são as crescentes complexidades e contingências da sociedade, e é com base nelas que as estruturas da sociedade, como o direito e a política, sofrem pressão no sentido de mudança”.

O momento era de transformações geradas, sobremaneira, por pressões sociais incitadas por grupos excluídos da vida social quase sempre por questões econômicas e políticas. Essas demandas precisavam ser satisfeitas de algum modo e o mecanismo que ganhava força, inclusive com base nas normatizações nascentes, seria o Direito, pois poderia provocar mudanças, intervir na vida dos indivíduos e era o que Agamben denominou de dispositivo, ou seja, “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos⁹⁵”.

Aliada a essa noção de dispositivo há o sujeito, que o autor entende ser “o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos⁹⁶”. Segundo

⁹² COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 270.

⁹³ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

⁹⁴ LUHMANN, Niklas. *Sociologia do direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p.172.

⁹⁵ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Argos: Chapecó, 2009. p.12.

⁹⁶ *Ibid.*, p.13.

Agamben⁹⁷, o dispositivo é uma máquina de governo e nela os sujeitos livres são sempre sujeitados a um poder, havendo os dispositivos tradicionais, como a escola, que produziria subjetividades, e mais recentes, como a internet e a TV, que produziriam menos subjetividades, pois quanto menos subjetividades são formadas no corpo a corpo dos indivíduos mais dispositivos são criados para sujeitá-los às diretrizes do poder.

Em outras palavras, o Direito, compreendido como dispositivo, é capaz de intervir na vida dos viventes, assim como a educação, com efeitos semelhantes na vida social, pelo que se apresentam como dois eixos fundamentais do poder político subjacente ao ensino jurídico. E, admitindo-se o direito como instrumento do poder político, como o faz Ustra⁹⁸, não há como negar-lhe o caráter ideológico, de modo que o direito ensinado nas faculdades jurídicas funciona como um dispositivo de grande força que, aliado a outro (educação), pode produzir resultados importantes para a manutenção do próprio poder político.

Com base nessas premissas, não é sem razão que naquele contexto da República Nova o Estado brasileiro não estivesse preocupado em mudar as diretrizes do ensino jurídico, sendo a única reposta efetivamente dada por ele, segundo Martinez⁹⁹, foi permitir o aumento dos estudos dos novos estatutos legislativos pela respectiva criação de cursos, corroborando a tendência de massificação dantes iniciada e a primazia do conhecimento da legislação sobre as discussões filosóficas que lhe permeavam. Conforme o autor, Dantas¹⁰⁰ foi o primeiro nome a se manifestar acerca do ensino jurídico e seu caminhos:

[...] só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria **ela um museu de princípios e praxes**, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam. (grifo nosso).

Da leitura se percebe a crítica a um ensino distante da realidade social, pois naquele contexto de ebulição e mudanças as academias jurídicas permaneciam alheias à integração do novo contexto que se desenhava. Mas nos anos de 1960, diante do exacerbado autoritarismo do Estado, o Brasil enfrentou uma crise generalizada em questões econômicas, políticas e

⁹⁷ Ibid., p.13

⁹⁸ USTRA, José Augusto B. Ensino e saber jurídico: prólogo. In: WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria C. da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado: Tijuca, 1977. p. 11.

⁹⁹ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

¹⁰⁰ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, ano 52, v. 159, p.449-450, maio/jun.1955.

sociais. Segundo Conde¹⁰¹, “ao tomar o poder pela força, o governo militar extermina com a capacidade de crítica e participação do povo brasileiro.”

O modelo econômico em voga era extremamente concentrador de renda e as condições de acesso ao consumo eram privilégio das camadas mais privilegiadas da população, o que levou a um aumento significativo dos índices de miséria no país. Inevitavelmente, as novas políticas desembocariam na educação, de modo que se primou por um modelo tradicional e acrítico capaz de calar as manifestações oriundas, especialmente, da classe estudantil. As atrocidades dos governos ditatoriais baniram das instituições de ensino o direito de pensar, e a educação, como instrumento transformador, viu-se proibida, já que pensar era transgressor e subversivo e podia resultar em perseguições e tortura, algo corriqueiro durante o longo e negro período dos governos militares.

Ressalte-se, por oportuno, o profundo tecnicismo vivido na década de 1960, que visava atender às demandas econômicas e proporcionar o chamado milagre brasileiro¹⁰². Influenciadas por essas tendências, as faculdades de Direito produziam, fundamentalmente, técnicos, deixando lacunas na formação humanística, o que afeta, hodiernamente, os profissionais da área.

3.1.3 Da Constituição de 1988 aos Dias Atuais

Depois do longo período ditatorial, o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Constituição Cidadã, trouxe esperanças de redemocratização do Estado, pautada em princípios e garantias constitucionais que visam conferir maior efetividade aos direitos fundamentais.

Nos momentos político-ideológicos já referidos, o Estado de Direito apresentava-se nas vertentes liberal e social, respectivamente, e na terceira assume a condição de democrático. Atualmente, esse Estado encontra-se num ambiente de profunda transformação da sociedade que, por sua vez, insere o direito à educação não apenas como construção prática, mas, sobretudo, como atividade de um projeto constitucional cujos princípios, previstos no art. 3º, se propõem a garantir o desenvolvimento nacional com o fim de

¹⁰¹ CONDE, Fábio Rodrigo. O ensino jurídico no Brasil durante o regime militar. In: CONGRESSO CIENTÍFICO DA UNIVERCIDADE, 2., 2007, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.univercidade.br/pesqcient/pdf/2007/educ_ensino.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

¹⁰² O milagre econômico foi um período da história brasileira vivido na época da ditadura militar no qual houve um rápido crescimento da economia e o incremento da infraestrutura e indústria.

erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceito ou discriminação.

Ora, imaginar um Estado com valores centrados nesses aspectos significa que existe uma preocupação com a promoção de condições para que os princípios previstos no art. 3º da CF/88 possam ser efetivamente observados, o que se dá com base na premissa da educação. Com efeito, a CF/88 reza, no art. 205, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e isso revela um projeto de inserção do indivíduo na vida política e econômica com capacidade de refletir acerca do mundo, o que se coaduna com os princípios insculpidos no art. 3º.

Das premissas subjacentes ao texto constitucional percebe-se, no que toca à educação, o caráter inovador do papel a ser por ela desempenhado para que se construa uma sociedade justa e solidária. Segundo Bolzan de Moraes e Santos¹⁰³,

[...] o direito à educação tem um papel central em um projeto republicano de sociedade e vem, portanto, marcado por constituir-se em instrumento e meio para a realização de um projeto de autonomização da cidadania sem limites e peias, forjando condições suficientes e necessárias para que o cidadão tenha plenas **possibilidades de participar ativa e autonomamente da vida social**, com igualdade de condições de acesso e mesmas potencialidades de proveito dos seus benefícios. (grifo nosso).

À educação cabe, pois, o mister de realizar a cidadania e a inclusão social, para que o projeto republicano se concretize não apenas como princípio emoldurado pela Constituição, mas como participação consciente dos destinos da comunidade política, desafio ainda longe de superar-se na realidade brasileira. Nessa perspectiva ampliada e libertária da educação, o ensino jurídico tem lugar como uma das modalidades de nível superior, embora, na realidade, não pareça ainda ter sido capaz de formar cidadãos críticos que intervenham na vida do Estado de forma autônoma, conforme preconizado no texto legal, o que se deve também aos resultados do espírito de formação de bacharéis até hoje utilizados na história desse ensino no Brasil, sobretudo ao tecnicismo vivida durante os governos autoritários. A nova realidade social, com o elevado grau de complexidade que o mundo contemporâneo exige, demandou uma formação mais humanística e social, associada à capacidade de reflexão, de modo a gerar

¹⁰³MORAIS, José Luís Bolzan de; SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 36.

profissionais com um perfil diferenciado: abertos a um novo tempo de diálogo social e ao incremento de novos direitos até então inativos.

Eis, em síntese, um retrospecto dos momentos históricos pelos quais passou o ensino jurídico brasileiro, cuja atualidade espelha uma realidade política que requer maior discussão dos principais avanços e dificuldades que o perpassam.

3.2 A Crise do Ensino Jurídico no Brasil

Muito se tem falado dos problemas que envolvem o ensino jurídico no Brasil e não restam dúvidas da necessidade de reformas nos conteúdos e nos métodos utilizados em seu aprendizado. Partindo-se da premissa do elevado alcance político e social que os cursos de formação jurídica representa(ra)m para o Brasil, como mostra a formação política, econômica e social do país.

Que rumos tomaram o ensino jurídico ao longo do tempo? Que elementos respondem pelas dificuldades de professores e alunos? A discussão é ampla e não há uma verdade acerca do tema enfrentado. Este estudo parte da perspectiva de que o direito, como fenômeno jurídico, é dinâmico e multifacetado, com dimensões não apenas normativas, mas também política, social, econômica e cultural, de sorte que seu movimento não se dá apenas na e pela norma, mas como resultado impulsionado pela própria sociedade.

Nesse sentido, é oportuno que se ressalte que inobstante esse olhar ampliado acerca do fenômeno jurídico, ainda é bastante corrente percebê-lo como estático, reduzido à expressão da norma. Um ou outro entendimento é captado pelo imaginário social sob a forma do ensino e modo de transmissão do saber, gerando um tipo próprio de atuação do profissional, conforme o modelo, por assim dizer, do que lhe foi repassado e assim será (re) produzido nos diversos âmbitos de atuação dos profissionais da área, seja elaborando a norma e difundindo um fazer político-ideológico, seja decidindo nas diversas esferas jurisdicionais.

Nessa esteira de pensamento, Perelman¹⁰⁴ afirma que a argumentação dos juristas depende da ideia que têm do Direito e do seu funcionamento na sociedade, sendo necessário admitir que ambos os vieses são utilizados como tônica de ensino e transmissão do saber, ainda que a sociedade não mais se coadune com um modelo de Direito estanque, o que parece ser um dos primeiros elementos desencadeadores da crise que de longas datas perpassa o caminho do ensino jurídico no país: o descompasso entre sociedade e Direito. Aliás, o vocábulo *crise*, tanto no sentido comum, quanto dicionarizado, remete direta e

¹⁰⁴PERELMAN, Chaïm. *Lógica jurídica: nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 243.

inevitavelmente a algo que já esteve bem e deixou de sê-lo. Segundo o Aurélio, a palavra significa “ponto de transição entre um período de prosperidade e outro de depressão”, “momento perigoso ou difícil de uma evolução ou de um processo” ou “decadência, queda, enfraquecimento”.

Nessa perspectiva, só se pode rigorosamente falar em crise quando algo põe em risco o que já funcionou a contento. Quando se diz, por exemplo, que um casamento está em crise, pressupõe-se que o casal vivia em harmonia e um ou vários fatores afetaram essa estabilidade, podendo isso servir para um avanço de uma dada situação ou por seu fim. Infelizmente, observando-se o histórico dos cursos jurídicos no Brasil, percebe-se que sempre estiveram relacionados a conflitos. Segundo Feitoza¹⁰⁵,

[...] a primeira constatação [disso] é a de que os cursos de Direito no Brasil, desde sua criação, sempre tiveram um padrão de qualidade de limites estreitos e acanhados, apresentando no decorrer da história uma evolução linear. Os principais problemas estruturais que hoje enfrentamos não são novos ou mesmo momentâneos, sempre acompanharam a história do nosso ensino jurídico. Todas as reformas educacionais feitas, sejam reformas diretas ou com repercussão na seara jurídica, nunca alcançaram plenamente seus objetivos.

Ora, é possível, assim, inferir que os cursos jurídicos no Brasil já nasceram em crise, um entendimento semelhante ao de Adorno¹⁰⁶ quando analisa esse ensino no Império alemão, sustentando a hipótese de que nunca houve um ensino efetivamente jurídico naquele período, mas uma relação construída para o aprendizado dos alunos a partir da didática do professor. O que ocorria, de fato, era um ambiente extra ensino, aliado a características da vida acadêmica, que foi considerado como responsável pela profissionalização do bacharel em Direito.

É certo que não se pretende defender que a construção dos saberes não possa se dá para além da sala de aula, algo por demais enriquecedor do aprendizado, todavia as relações de ensino não podem carecer do componente pedagógico que as norteia. A análise histórica de Venâncio Filho¹⁰⁷, que estudou documentos e correspondências oficiais, reformas educacionais e outras fontes, detecta que desde sua criação e consolidação, do Império a meados da década de 1970, o ensino jurídico brasileiro sempre teve uma trajetória linear e

¹⁰⁵ FEITOZA, Pedro. A equivocada crise da educação jurídica. *Revista Crítica do Direito*, São Paulo, v. 21, n. 1, out. 2011. Disponível em: <<http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-1-volume-21/a-equivocada-crise-da-educacao-juridica>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

¹⁰⁶ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 26.

¹⁰⁷ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

rotineira, sem nunca ter atingido uma “*idade de ouro*”, razão pela qual, para ele, não faz muito sentido dizer que esse ensino está em decadência, “*não porque seja bom, mas porque nunca foi melhor.*”

Essa abordagem não invalida os resultados das análises obtidas por meio de inúmeras e valiosas pesquisas acerca do tema, apenas aponta essa ideia específica de crise para evitar compreensões equivocadas do termo e suas repercussões, até porque o vocábulo utilizado neste estudo para se referir aos vários problemas pelos quais passam o ensino jurídico, será, como na maioria das pesquisas, *crise*. Segundo Plínio Barreto,

Odireito era no Brasil, quando se operou a independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada mesmo nesse grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma Colôniaonde mal se sabia ler não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a do direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces.

Para um melhor entender a crise no ensino jurídico, faz-se mister compreender a sociedade moderna.

3.2.1 A Sociedade Moderna

O mundo tem vivido profundas transformações das mais diversas ordens, as quais geraram uma sociedade permeada por múltiplas relações, que se distribuem ilimitadamente por fios interligados. Essas modificações geraram uma sociedade complexa, com múltiplas possibilidades. Segundo Neves¹⁰⁸,

[...] a sociedade moderna, preocupação central de Luhmann, tem como características principais **a complexidade e a diferenciação funcional**. Complexidade é sinônimo de modernidade. **Por complexidade entende a totalidade das possibilidades no mundo. Reduzir a complexidade é a tarefa principal dos sistemas**. Há uma coação para a seleção das múltiplas possibilidades. (grifo nosso).

A matéria-prima da sociedade é a comunicação. Sociedade é, assim, comunicação, que evolui, sendo possível dizer, com Campilongo,¹⁰⁹que

¹⁰⁸NEVES, Clarissa Eckart Baeta. A educação na perspectiva teórica de NiklasLuhmann. In:Anais do XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS –ANPOCS, 27., Caxambu, 2003. *Anais...*Caxambu, 2003. p. 8.

¹⁰⁹ CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Interpretação do Direito e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus Jurídico, 2012. p. 5.

Diferenciação funcional é um modo de organização da sociedade moderna. Admitindo-se que a comunicação é o elemento básico e característico da sociedade, diferenciação funcional é a forma de organização da malha de comunicação. Tudo o que for socialmente relevante se traduz em comunicação. Temas, objetos, acontecimentos, relações interpessoais, organizações, atividades coletivas, eventos naturais, enfim tudo o que possa interessar à sociedade recebe tratamento comunicativo. Alargar o horizonte de possibilidades do mundo significa expandir as formas de comunicação. Mudança social, transformação da sociedade e evolução são aquisições que só ganham sentido a partir e como resultado do processo de comunicação.

O excesso de comunicações produz uma seleção dos constantes eventos, para que se reduzam as complexidades. Ocorre, todavia, que essas reduções permitem que a sociedade expanda as complexidades, ocasionando paradoxos, pelo que se que a comunicação se constitui de modo paradoxal, pois à medida que se expande outros eventos são criados para reduzir as complexidades. A sociedade é, assim, a diferença constitutiva entre sistema e ambiente, sendo a irritação entre os sistemas a responsável pelo seu funcionamento.

Ora, se a sociedade moderna é formada por sistemas com funções distintas, o Direito é um desses múltiplos sistemas sociais, como a economia, a política e a educação. Trata-se de sistemas são autopoieticos, capazes de elaborar a própria estrutura e produzir os próprios elementos, sendo simultaneamente abertos e fechados porque, segundo Rocha¹¹⁰, “um sistema fechado é impossível, não pode haver um sistema que se autorreproduza somente nele mesmo”, também inexistindo “um sistema totalmente aberto e sem limites.”

Esta pesquisa se centra na compreensão precípua dos sistemas do direito e da educação, para melhor analisar o ensino jurídico.

Segundo Neves¹¹¹, a diferenciação dos sistemas funcionais especiais, na perspectiva Luhmanniana, só ocorre quando houver problemas que possam desencadear-lhe a formação. A diferenciação de um sistema funcional próprio para a educação rompe com a primazia da família no papel de educar os filhos, ficando reduzida a sua função de preparar e acompanhar a trajetória escolar. A escola é entendida como sistema social, não na perspectiva de Durkheim (microcosmo social), mas como um sistema autopoietico, que pode valer-se de operações pedagógicas relevantes, produzidas por ele mesmo e compatível com os regulamentos jurídicos desde que não sejam utilizadas como fonte de poder para dominar tendências da pedagogia.

¹¹⁰ROCHA, Leonel Severo da. *Introdução à teoria do sistema autopoietico do direito*. 2.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013. p.36.

¹¹¹NEVES, Clarissa Eckart Baeta. A educação na perspectiva teórica de NiklasLuhmann. In: *Anais do XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANPOCS, 27.*, Caxambu, 2003. *Anais...*Caxambu, 2003. p. 18.

As diferenciações dos sistemas são baseadas em circunstâncias que lhes são peculiares, como no caso da educação, que pressupõe a criação de prédios onde escolas, com alunos, professores, servidores e recursos financeiros. Como a comunicação é paradoxal, o incremento dela gera outras demandas e, quiçá, problemas. Para Neves¹¹²:

[...] quais as possibilidades de intervenção do proprietário, seja ele o Estado ou não(setor privado)? Luhmann destaca que a administração das propriedades e de pessoal não pode ocorrer na forma de operações educacionais. Por isso ela pertence ao ambiente do sistema educacional. [...] A passagem das escolas sob a responsabilidade do Estado e não mais da Igreja teve por consequência que a propriedade não podia mais ser usada como base para a determinação dos conteúdos do ensino.

Nesse sentido, a diferenciação do sistema educacional significa autonomia, que representa necessidade de auto-organização, pelo que o sistema da educação não pode ser compreendido, segundo Luhmann, apenas como uma instituição de organizações especiais, como escolas e universidades, mesmo que essas chamam a atenção de imediato. Isso leva á depreensão de acomplexidade do ensino jurídico, inserido em um sistema próprio e exclusivo de difusão desse conhecimento contém as faculdades de Direito, que integra o sistema de ensino superior do Direito no Brasil, formando mais um sistema.

Como nenhum ensino pode acontecer se não for permeado por um pensamento norteador, que o direciona em um ou outro sentido, esse rumo nasce sob a perspectiva da ideologia, da qual se tratará em seguida.

3.2.2 Ensino Jurídico e Ideologia

A rigor, toda relação humana é permeada por ideias que norteiam os caminhos seguidos pelos indivíduos ou grupos sociais, nas mais diferentes realidades políticas. De modo bastante simplificado, denomina-se ideologia ao conjunto dessas ideias.

Todavia o termo comporta outros sentidos, ao longo dos diferentes momentos da vida do homem, como representações distintas para um mesmo fenômeno. A expressão pode ser analisada por diversos olhares, que não se excluem reciprocamente, mas se complementam. Um deles vê a ideologia de forma neutra, que representa o conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou grupo social que orienta suas ações, ou de forma crítica, que a entende que ela funciona como instrumento de dominação de pessoas ou grupos sociais por meio

¹¹² Ibid.,p. 21.

persuasivos ou dissuasivos, de modo a torná-los alienados da realidade que os cerca e os tornem sem condições de intervir criticamente. Para Lyra Filho¹¹³, a ideologia

[...] é fato social (exterior, anterior e superior aos indivíduos), antes de tornar-se um fato psicológico (enquanto invade a formação mental, entrando, sorrateira, nas profundezas da mente). Porém não se trata, propriamente, dum ‘aparelho’ ideológico, já que esta metáfora tem o risco de sugerir uma forma, também mecânica, de atuação. Neste caso, o homem seria boneco inerte, fatalmente preso às determinações externas.

Atente-se para a expressão “sorrateira”, utilizada pelo autor, que revela a ideologia sob o aspecto mais corriqueiro de uso: a invasão cautelosa das mentes para que depois se aproprie do modo de pensar dos indivíduos. Esse recurso de perpassar o pensar e agir dos que integram o ambiente social não deve, porém, ser visto como algo mecânico, que retira a capacidade crítica dos indivíduos. Segundo Chauí¹¹⁴, referindo-se a sociedades divididas em classes, a ideologia é

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado.

Com base nesse conceito, percebe-se a ideologia como um instrumento que influi sobre a compreensão das pessoas acerca da realidade de uma sociedade, criando sentimentos que reduzem eventuais diferenças entre os diferentes grupos sociais. Outros autores, como Karl Marx, já viam a ideologia sob um viés mais crítico e incisivo, já que, para ele, ela reflete a vontade ou o desejo do grupo social que detém o poder, pelo que legitima, justifica e contribui para a manutenção ordem social existente, gerando uma falsa consciência da realidade pela inversão ou camuflamento da realidade para atender os interesses ou ideais da classe dominante.

¹¹³ LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 11 (Coleção primeiros passos, n. 62).

¹¹⁴ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 18. (Coleção primeiros passos, n. 13).

Para que esta análise não seja contraditória, posto que se afirmou que, na perspectiva luhmanniana, a sociedade não se apresenta como uma repartição em estamentos, castas ou classes, mas por diferenciações funcionais, a visão de ideologia defendida por Marx encontra abrigo no aspecto da manutenção do poder por um grupo social que, na teoria sistêmica, se faz representar também por um sistema, dentre os muitos que integram a sociedade. Desse modo é que o Direito, como sistema, além de fenômeno jurídico, é também ideológico.

Nesse sentido, há uma considerável aceitação entre os teóricos de que o Direito é valorado de acordo com os interesses dos que o instituem, seja para estudá-lo, seja para aplicá-lo, seja para reproduzi-lo por meio do ensino jurídico. Segundo Machado¹¹⁵, “a ideia de direito, sua metodologia e fins estão mesmo condicionados pelos interesses e, portanto, pela visão de mundo daqueles que se propõem à tarefa de lidar com o fenômeno jurídico.”

Em sociedades capitalistas, a grande maioria no mundo atual, é comum que o direito funcione como instrumento de legalização dos interesses das classes dirigentes dos Estados. Tigar e Levy¹¹⁶ asseveram que “a ideologia jurídica constitui um enunciado, em termos de sistemas de regras legais, das aspirações, objetivos e a valores de um grupo social”. Na verdade, essas aspirações, objetivos e valores se coadunam com os interesses do sistema que monopoliza os mais elevados interesses do Estado.

Segundo Stucka,¹¹⁷ o Direito possui dois elementos característicos: a normatividade e a garantia de funcionamento da normatividade, a qual reside exatamente no fato de ser a classe dominante que, por meio de um poder assegurado, via de regra, pelo Estado, efetiva um ordenamento jurídico coincidente com os seus interesses. É certo que se o direito não deve ser compreendido como mero mecanismo de opressão de uma classe sobre outra, o seu reconhecimento como instância ideológica pode revelar que os interesses do grupo dominante se projetam na sociedade como se fossem de todos.

Na mesma perspectiva, Fernandes¹¹⁸ afirma que o capitalismo não é apenas uma realidade econômica, mas uma complexa realidade sociocultural para a qual concorrem vários fatores, inclusive o direito, sendo possível compreender o fenômeno jurídico determinado ou fortemente influenciado pelo modo de produção, o que lhe revela o caráter ideológico e a possibilidade de uso como instrumento de dominação. Para Machado¹¹⁹, pode-se dizer que o direito “surge como fenômeno superestrutural condicionado pelo modo de produção

¹¹⁵ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p.15.

¹¹⁶ TIGAR, Michel E.; LEVY, Madeleine R. *O direito e a ascensão do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 275.

¹¹⁷ STUCKA, Petr Ivanovich. *Direito e luta de classes*. São Paulo: Acadêmica, 1988. p.21.

¹¹⁸ FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2013. p. 9.

¹¹⁹ MACHADO, op. cit.,p. 17.

econômica” afetando também o sentido cultural, artístico, científico e social. Conforme Luxemburgo¹²⁰,

[...] na história da sociedade burguesa, a reforma legal teve por efeito reforçar progressivamente a classe ascendente até se sentir suficientemente forte para tomar o poder político, deitar abaixo o sistema jurídico e construir um novo[...]. Em cada época, a constituição legal é um simples resultado da revolução.

Dáí se extrai que o sistema normativo surge como consequência das realidades social, econômica e cultural, consolidando, juridicamente, as relações produtivas da sociedade capitalista, com seus valores e interesses¹²¹.

A partir desses pressupostos, cabe unir os fios que ligam ideologia ao ensino jurídico, não sendo difícil estabelecer tal conexão, uma vez que somente a partir de um referencial teórico que norteie as questões que refletem os interesses de uma determinada classe se torna possível a sua difusão de modo assegurado e legitimado pelo poder vigente. Reiterando esse olhar, Ustra,¹²² no prefácio a *Ensino e Saber Jurídico*, de Luís Alberto Warat e Rosa Cunha, acrescenta que por ser o direito um

[...] instrumento do Poder Político, não há como negar o seu caráter ideológico. E, sendo assim, seus princípios fundamentais identificam-se com uma cultura jurídica necessariamente dogmática. É uma cultura que pressupõe verdades perenes e imutáveis, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua própria segurança e aparente neutralidade.]

Na verdade, segundo o autor,

[...] o ensino jurídico que se satisfaça com a simples e ingênua transmissão da chamada **cultura jurídica tradicional** estará **reforçando os ingredientes ideológicos do Direito**, caracterizando, nessas circunstâncias, como um processo educacional dogmático. Consequentemente, os recursos utilizados na elaboração desse Direito são também recursos dogmáticos. (grifo nosso).

Da lição de Ustra depreende-se que a relação ideologia e ensino estão imbricadas por elementos típicos da visão de ideologia adotada neste estudo e que, por sua vez, tende a se reproduzir socialmente nos diversos sistemas, inclusive no do ensino jurídico. No século XX, o normativismo positivista, como ideologia jurídica prevalente, teve brilhantes resultados na

¹²⁰ LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma social ou revolução?* São Paulo: Global, 1986. p.100.

¹²¹ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.18.

¹²² USTRA, José Augusto B. *Ensino e saber jurídico: prólogo*. In: WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria C. da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado: Tijuca, 1977. p. 11.

missão de ocultar as dimensões políticas do Direito, impondo-se como o mais adequado meio de conhecer, aplicar e transmitir o fenômeno de modo politicamente asséptico, pelo que se tem um Direito reproduzido nas instituições de ensino jurídico que assegura a manutenção *do status quo*. Nesse sentido, Machado¹²³ aduz que

[...] os juristas são mais ou menos unânimes em afirmar que o normativismo positivista, com a sofisticação teórica que lhe emprestou a teoria pura de Hans Kelsen na década de 1930, **é a ideologia jurídica hegemônica que orienta tanto o conhecimento jurídico e sua reprodução quanto a práxis do direito na atualidade**. Afirma-se também que a dogmática jurídica é hoje o único paradigma aceito para a ciência do direito, como decorrência da visão normativo-positivista, prevalecente no mundo ocidental, sobretudo naqueles ordenamentos jurídicos influenciados pelo modelo da civil law. (grifo nosso).

Essa concepção jurídica hegemônica referida não é outra coisa senão uma autêntica ideologia revestida de interesses das mais variadas ordens; políticos, econômicos, sociais, culturais, todos ligados ao positivismo, que se dizia uma ideologia neutra, objetiva e livre de influências valorativas.¹²⁴ Essa é, aliás, uma praxe comum na esfera do poder dominante, sobretudo no que diz respeito às ideologias, que não devem ser ditas, mas apenas figurarem nas entrelinhas dos discursos que entrecortam os vários sistemas sociais. Assim diluídos nos discursos hegemônicos, as ideologias encontram um terreno muito mais fértil para germinar e produzir os frutos desejados: a vinculação de todos à sua prescrição.

Importa ressaltar que a visão que ora se defende também encontra críticos, que postulam um entendimento autonomista, a exemplo de Adeodato¹²⁵, para quem “a prévia fixação das regras do jogo e a pretensão do monopólio estatal do Direito” como fenômenos modernos, se já estiveram vinculados a valores liberais burgueses, há muito que se emanciparam, pois os Estados modernos positivaram o Direito “independentemente da linha política adotada”. Outro aspecto merece destaque: o *locus* de difusão desse ensino, as faculdades de Direito, integrantes do sistema de ensino jurídico superior no Brasil.

Essas faculdades são o espaço político onde o ensino formal do Direito ocorre, já que autorizadas por lei a habilitar os interessados na carreira. Saliente-se, a fim de destacar a relevância da formação dos profissionais de carreiras jurídicas, que um dos poderes

¹²³ MACHADO, op. cit., p. 16.

¹²⁴ USTRA, José Augusto B. Ensino e saber jurídico: prólogo. In: WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria C. da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado: Tijuca, 1977. p. 16.

¹²⁵ ADEODATO, João Maurício L. *O problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p.75.

constituídos do Estado, segundo a CF/88, é o Judiciário, que tem como integrantes os egressos dessa formação.

Aliás, para que se tenha a real dimensão dos vínculos políticos e ideológicos das instituições de ensino superior, é importante que se verifique a natureza, as condições e os espaços onde são elaborados e transmitidos os saberes e competências jurídicas. A universidade, uma criação da civilização ocidental, firmou-se como o *locus* da produção científica e conserva até os dias atuais a antiga ideia de uma comunidade de professores e alunos que se pretende autônoma e de estudos efetivamente superiores.

Muitos modelos universitários surgiram no mundo ocidental e se firmaram nos diferentes Estados, em conformidade com as realidades culturais, políticas, econômicas e sociais. No caso brasileiro, o modelo herdado foi o da universidade latino-americana que, segundo Machado¹²⁶, “mantém traços da universidade tradicional e reflete todos os problemas típicos do subdesenvolvimento que caracterizam a região, ora atuando como agente de manutenção do *status quo*, ora como simples reflexo de uma modernização proveniente de outros centros.”

Por esse raciocínio, as universidades da América Latina, conforme Ribeiro¹²⁷, sempre atuaram “como agente de manutenção da ordem instituída” ou, quando muito, como elos da “modernização reflexa de suas sociedades”, o que torna possível confirmar a ideia de que a relação ensino jurídico e ideologia existe e perpassa os diversos centros de ensino acadêmico do país. É que, se as universidades latino-americanas conservam uma relação de mantenedoras da ordem instituída, decerto que preservam em sua gênese ideológica uma relação de difusoras da ideologia vigente.

Percebe-se, a partir dessas considerações, que o ensino jurídico, especialmente no âmbito normativista, reproduz a relação entre saber jurídico e poder. Consoante Machado,¹²⁸ esse projeto pedagógico

[...] pode mesmo funcionar como ‘aparelho ideológico’, público e privado, de difusão da ideologia dominante, em especial quando o conhecimento jurídico reproduzido nas faculdades de direito **se apresenta como ideologicamente neutro, porém disseminando a ideologia jurídica, política e econômica do liberalismo.**(grifo nosso).

É certo que o fato de essa realidade estar por demais disseminada nas faculdades jurídicas brasileiras não exclui as tendências crítico-teóricas, que ocorrem sob a orientação de

¹²⁶MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.36.

¹²⁷ RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p.78.

¹²⁸ MACHADO, op. cit., p. 36.

professores de ideais progressistas que integram a chamada corrente crítica do Direito, como o “Direito achado na rua” (UnB), dentre outras vertentes de fundamental importância para que o Direito não seja de todo um mecanismo de controle a favor das ideologias do poder, afinal, como leciona Dallari¹²⁹, “o direito usado para dominação e injustiça é um direito ilegítimo, um falso direito”

3.2.3 Os Matizes da Crise

A crise do ensino jurídico no Brasil não apresenta tonalidades agradáveis. Ao contrário, mais parece uma imagem cinzenta, sem forma definida. Esse olhar pouco alentador se desenha em razão dos muitos contornos que a crise ganhou ao longo do tempo, em seus vários aspectos.

Streck¹³⁰ no prefácio a *Ensino Jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*, de Haide Maria Hupffer, assevera que a crise do ensino jurídico é antes de tudo uma crise do Direito, uma crise de paradigmas, no sentido de que “ou se acaba com a estandarização do Direito ou ela acaba com o que resta da ciência jurídica”.

Esse e outros problemas representam uma parcela das dificuldades vividas nos cursos jurídicos, posto que não é possível falar da crise do ensino jurídico sem que algumas considerações acerca da sua estrutura sejam feitas. Não se pretende apresentar uma espécie de organograma ou radiografia desses elementos, mas aliar a problemática da ideologia aos referenciais do ensino jurídico em seus principais aspectos.

Desse modo, é preciso que se diga que o paradigma ideológico vigente na grande gama das instituições de ensino jurídico no Brasil tem por fundamento as crenças e os valores culturais, políticos, econômicos e jurídicos vinculados ao liberalismo e em parte ao conservadorismo historicamente arraigados ao Estado brasileiro.¹³¹ No que diz respeito ao conservadorismo, essa vinculação aparece na própria estrutura administrativa das faculdades de Direito que, segundo Rodrigues¹³², “se deve, provavelmente, à influência histórica das administrações centralizadas, de cunho vertical, existentes no Brasil desde o período colonial e que se fazem presentes até hoje”.

¹²⁹ DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 52. (Coleção primeiros passos).

¹³⁰ STRECK, Lênio Luiz. À guisa de prefácio: um novo olhar sobre o ensino jurídico em terra brasilis. (prefácio). In: HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 16.

¹³¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p.32.

¹³² *Ibid.*, p.33.

As questões relacionadas ao paradigma epistemológico prevalentemente positivista são outro aspecto vivo nas academias jurídicas, com a marca de uma educação tradicional com métodos de ensino também filiadas ao positivismo e baseadas no ensino normativo repassado via códigos comentados.¹³³ Ademais, a questão finalística do ensino do Direito parece ser apenas uma atualização dos fins para os quais os cursos jurídicos foram originariamente criados: satisfazer a burocracia do Estado.

Acrescente-se a isso a situação das políticas públicas adotadas pelo governo no que concerne ao ensino, do nível fundamental ao superior, que ocasionou, dentre outras consequências, uma incontrolável privatização, estimulada pela lógica neoliberal. Para Muricy¹³⁴, essa realidade

[...] logo chegou ao ensino jurídico, vista como demanda garantida e de baixo custo empresarial. Longe de um quadro de equilíbrio entre a escola pública e a privada, o que seria perfeitamente aceitável, na conjuntura histórica em que nos encontramos **que se vê é uma avassaladora e nociva invasão de cursos jurídicos em que a preocupação com a qualidade não passa de retórica vazia**, desmentida por uma realidade em que turmas de mais de cem alunos refletem os mecanismos facilitadores utilizados pelo sistema de recrutamento e geram profissionais incapacitados, **contribuindo para um crescente deslegitimação da profissão jurídica, com graves prejuízos para a vida democrática.**

O trecho reproduzido consiste numa denúncia séria dos rumos do ensino jurídico que, uma vez desproporcionalmente privatizado e sem a devida qualidade, tem gerado a deslegitimação da profissão, com consequências na vida política do Estado. Na verdade, dessa síntese de elementos que permeiam a da crise do ensino do Direito infere-se uma continuada repetição das condições políticas, ideológicas, metodológicas e finalísticas desse ensino, acrescidas da mercantilização, que desencadearia potencializara a crise referida. É que a sociedade moderna, como já mencionado, tem sofrido mudanças significativas, ao revés do ensino do Direito, que não caminhou de mãos dadas com a sociedade no sentido de lhe acompanhar os passos, gerando o descompasso que hoje se verifica.

¹³³RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

¹³⁴MURICY, Marília. A crise da universidade pública e o ensino jurídico. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, São Paulo, p. 139, 2000.

3.2.3.1 A Crise Político-ideológica

O Direito é, em considerável medida, o instrumento responsável pela mediação das decisões políticas e econômicas do Estado, de sorte que possui meios de solucionar os eventuais conflitos dessa natureza e pode, por isso, ser utilizado para ocultar ou camuflar diferenças recorrendo, na maioria das vezes, às normas positivadas, sob a retórica da igualdade e da liberdade¹³⁵. É certo que se o Direito é deveras importante para tal mister, todavia não pode ser considerado suficiente para solucionar as crises, sob pena de reforçar a crise do próprio Direito que, não atendendo mais às realidades sociais, padece de outra crise: a da legitimação, que se reflete no ensino jurídico, sendo, pois, a crise não apenas do Direito e do seu ensino, mas também dos modelos econômicos, políticos e sociais que buscam concretizar crenças na instância jurídica.

Cabe, nesse contexto, mencionar o positivismo jurídico como referencial norteador da cultura jurídica moderna, segundo o qual o Direito se identifica com a lei, chegando-se mesmo a reduzi-lo ao sistema normativo, por reconhecer no Estado e no poder que tem de editar normas a sua fonte principal. Segundo Aguillar,¹³⁶

[...] esse positivismo estabelece uma rígida separação entre o mundo do ser e o mundo do dever-ser; reconhece apenas as leis postas pelo Estado como expressão do Direito; propõe uma análise jurídica distinta da análise histórica da norma; rejeita a análise dos componentes ideológicos da norma; visualiza o Direito como ciência que estuda apenas os fatos normativos; assenta a definição de Direito no seu caráter coercitivo; aceita o Direito Positivo como a expressão do justo, ou como meio de garantir valores como a estabilidade, a segurança jurídica e a ordem social.

Esse modo de compreender o Direito o afasta por completo da realidade social e reflete uma opção ideológica pelos valores do sistema capitalista, o que reitera a necessária relação entre Direito e ideologia, anteriormente discutida, sendo o positivismo dogmático uma confirmação dessa relação. Se o paradigma científico da dogmática jurídica é uma opção política, o positivismo se ocupa de escamotear o caráter ideológico dessa opção, sob a justificativa de que o estudo normativo deve ser neutro, inobstante o seu conteúdo.¹³⁷

O Direito, como instrumento que medeia a vida política do Estado e de seus cidadãos, carrega uma ideologia destinada a dizer como serão essas decisões que, no caso das

¹³⁵RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p.36.

¹³⁶AGUILLAR, Fernando Herren. *Metodologia da ciência do direito*. São Paulo: Max Limonad, 1996. p. 107-108.

¹³⁷MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.71.

sociedades capitalistas, tem conteúdo burguês, como se verifica na realidade pátria e, extensivamente, no ensino dessa ciência. Hupffer¹³⁸ leciona que a identificação do Direito com a lei ou a primazia da norma sobre outras fontes do Direito aliena-o da realidade e o faz um saber ahistórico que contribui para agravar a crise do ensino jurídico. É que, para a autora, “deve-se reconhecer no positivismo - em seus diversos matizes - o vetor de alguns problemas-chaves nos cursos de Direito, que são responsáveis, em grande parte, pelo processo de uniformização, instrumentalização e direcionamento da produção do conhecimento jurídico [...]”.

Um Direito estandarizado tende a ser reproduzido como tal nas escolas de ensino jurídico, inviabilizando a criticidade, pois se o ensina a partir de posturas político-ideológicas sob a aparência de um discurso neutro comprometido com a justiça e com a democracia. Essa condição do ensino jurídico está evidente no chamado senso comum teórico dos juristas¹³⁹ de que fala Warat.

O senso comum teórico tem origem exatamente na ausência da reflexão acerca dos fatores que determinam socialmente o Direito que, segundo o paradigma positivo normativista, não devem ser ocupação dele, mas da sociologia e da filosofia, entre outros. O senso comum teórico se forma pela reprodução mecânica da legalidade e das instituições vigentes.

Assim, como ensina Machado¹⁴⁰, essa “ideologia positivista forja o senso comum jurídico e, assim, penetra silenciosamente na formação e na prática dos operadores do direito”, uma assimilação que se dá nos *loci* de produção do conhecimento jurídico, as faculdades de Direito, que integram o sistema das universidades. O senso comum teórico, como resultado de um saber acrítico, como se baseia na observação simplificada e superficial da realidade, não poderia mesmo produzir juristas que pensam a realidade de forma aprofundada, gerando um círculo vicioso que paira sobre as instituições de ensino jurídico como um fantasma a rondar o imaginário dos aprendizes, instruídos cautelosamente a reproduzirem esse saber, que funciona como condição de validade de todo o ordenamento

¹³⁸ HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão: Entremeios, 2008. p. 31.

¹³⁹ Para o autor, o senso comum teórico é o complexo e contraditório conjunto de juízos éticos, crenças, pontos de vista e saberes acumulados expressos mediante discursos produzidos por órgãos institucionais e autoridades jurídicas e cristalizado pelas práticas jurídicas. WARAT, Luis Alberto. *Senso crítico e senso comum teórico dos juristas*. *Seqüência*, Florianópolis, v. 3, n. 5, 1982.

¹⁴⁰ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.74.

jurídico. Santos¹⁴¹ assevera que se trata de “um pensamento necessariamente conservador e fixista”.

É perceptível que os debates acadêmicos, as decisões que emanam dos tribunais e as teorizações doutrinárias são fortemente influenciadas por esse senso comum teórico, que empobrece a formação jurídica em razão de seu raso alcance de conhecimento da realidade. Nesse sentido, acrescenta Machado¹⁴² que

[...] o senso comum teórico dos juristas, como todo senso comum, é construído a partir das observações acríicas que se podem fazer na superfície da realidade, observações que se confirmam pela repetição de estereótipos e crenças capazes de estabelecer imagens do real como se estas fossem a própria realidade.

Observe-se que a crise político-ideológica do ensino jurídico não caminha sozinha, pois carrega consigo a grande dificuldade de estar fortemente arraigada a uma série de fatores que acabam por repercutir nas mais variadas esferas da vida política do país. Por uma questão histórica e de formação da própria identidade do Estado, muitas consequências se fazem sentir até os dias atuais, ficando claro que não apenas o fator histórico pode ser usado como justificativa dessa permanência político-ideológica excludente, mas também a falta de vontade política de realizar de modo diferente a consecução dos atos da vida republicana.

Importante que se diga que a difusão do liberalismo entre os bacharéis, sobretudo no Brasil Império, não se deu apenas nos espaços acadêmicos, mas em outras atividades, como o jornalismo e a literatura, tanto que, segundo Adorno¹⁴³, “a vida acadêmica e a formação cultural e profissional do bacharel, em São Paulo, durante a vigência da monarquia, nunca se circunscreveram às atividades curriculares e sequer se sustentaram às expensas das relações didáticas entre professores e alunos.” A afirmação revela a sobreposição da vida social à vida acadêmica e esclarece que os bacharéis assimilavam a ideologia liberal não apenas nas cátedras das faculdades, mas na participação da vida política do Brasil, nos diversos cargos que ocupavam. Adorno reitera que

[...] a cultura jurídica no Império produziu um tipo específico de intelectual: **politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; habilmente convencido senão da**

¹⁴¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Lisboa: Afrontamento, 1989. p. 34.

¹⁴² MACHADO, op. cit., p.75.

¹⁴³ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.157.

legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada.(grifo nosso).

Da expressão do sociólogo resta clara a imagem do que é a crise do Direito, aliada à crise do ensino jurídico. Não houve, desde os primórdios dos cursos de formação jurídica, a preocupação com um saber nutrido pela profundidade do conhecimento, que muito mais difundia a preservação dos interesses do poder vigente no Brasil Império, como se extrai do sentido da legalidade em detrimento da própria legitimidade.

Esse modelo de liberalismo praticado pelas elites e transmitido pela retórica bacharelesca foi, na realidade, uma ideologia para não ser politicamente levada a sério¹⁴⁴, como boa parte dos projetos implantados na história da vida política do Estado brasileiro. Aliás, a pouca seriedade com que o modelo liberal se instalou não ficou impune ao refinado humor ácido de Machado de Assis¹⁴⁵, que em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) cria uma personagem central proveniente da elite, que estudava Direito na Universidade de Coimbra e se declarava um acadêmico estróina, superficial, tumultuário e petulante. A sagacidade do literato demonstra o caminho seguido pelos acadêmicos nas terras portuguesas, cujos passos seriam reprisados em terras brasileiras, com todas as tendências liberais trazidas para o ensino jurídico nacional.

Machado¹⁴⁶ lembra que o protagonista Brás Cubas, “confessa que havia encarado a jurisprudência com inteira artificialidade, colhendo dela apenas ‘a fraseologia, a casca, a ornamentação[...]’”. Destaque-se que o ensino do Direito sempre esteve em um “lugar” de destaque no terreno da educação no que concerne à divulgação da ideologia predominante no Estado, até porque esses cursos tiveram e continuam a conservar a peculiaridade de formar a grande maioria dos políticos e da burocracia estatal, sem dizer da exclusividade pela formação dos integrantes do Poder Judiciário.¹⁴⁷ Nesse grupo, estão os membros do Poder Executivo e, sobretudo, os parlamentares que, nos diversos níveis do Poder Legislativo, são responsáveis diretos pela elaboração da norma, o instrumento principal de sobrevivência das relações político-ideológicas.

¹⁴⁴MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.85.

¹⁴⁵ MACHADO DE ASSIS. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 2010.

¹⁴⁶ MACHADO, op. cit., p.86.

¹⁴⁷RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 38.

3.2.3.2 A Crise Administrativa e a Mercantilização do Ensino

A crise do ensino jurídico, sob o viés administrativo, remete a dois aspectos: um é o da administração pública e o outro é o da gestão interna das próprias instituições. No primeiro caso, parte-se do necessário vínculo entre o ensino superior e os órgãos públicos encarregados de autorizá-los a funcionar e fiscalizá-los, especialmente o MEC. De outro lado, existe a evidente condição de fragilidade em que se encontram as administrações das instituições de ensino, que continuam a reproduzir a ideologia dominante, como já se mencionou.

Os pontos elencados contribuíram decisivamente para o que se tornou conhecido como mercantilização do ensino, agravada pelo exagerado aumento das faculdades de Direito no Brasil. Cabe ao MEC a fiscalização da qualidade e das condições de funcionamento dos cursos mediante requisitos legalmente impostos tanto para autorização de funcionamento quanto para a manutenção no sistema universitário. Todavia, vê-se, no cenário do ensino jurídico, que sua atuação não tem sido condizente com as exigências criadas para preservar a sua qualidade. Segundo Rodrigues¹⁴⁸, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) são “os responsáveis, em última instância, por terem permitido a irresponsável proliferação de vagas dos cursos de Direito ocorrida no Brasil, em especial nos últimos 10 anos”, não causando espanto que tenha sido assim, afinal uma breve comparação com o surgimento desses cursos no Brasil demonstra que desde o nascedouro as instituições apareceram sem maiores critérios de qualidade e sem condições estruturais de funcionamento, como leciona Adorno, pois não houve um planejamento estatal para a formação dos intelectuais da Academia de São Paulo, nem dela própria, inexistindo controle qualitativo do processo de produção e transmissão de conhecimentos.

Imagine-se que, no século XIX, os cursos de Direito de Olinda e São Paulo eram pioneiros e não havia um elevado número de faculdades como hoje, o que seria, em tese, justificável. Atualmente, mesmo com esse elevado número de instituições, o problema permanece, sem quaisquer justificativas plausíveis.

Para Adorno, essa situação administrativa acaba por desencadear outra série de problemas, dentre os quais se pode enumerar o excessivo corporativismo dos docentes dos cursos jurídicos, que acabam por se proteger e auxiliar na manutenção da incompetência; a cumplicidade dos funcionários, que se auxiliam mutuamente, em troca de favores pessoais; a contratação de profissionais desqualificados, em especial professores, que nas instituições

¹⁴⁸RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 50.

privadas ocorrem por relações de amizade, parentesco, troca de favores ou mesmo status profissional, como no caso de professor que exerce um elevado cargo na administração pública (promotores, juízes, delegados, etc.) Na realidade, os cursos funcionam sem a menor estrutura, desde a falta de condições físicas adequadas até a ausência de corpo docente preparado.

No caso das administrações internas dos cursos jurídicos, a realidade não é menos lamentável. Para Rodrigues¹⁴⁹, nesse nível administrativo “o apadrinhamento como substituto da competência tem sido uma característica histórica na contratação de docentes e servidores e no preenchimento dos cargos administrativos dos cursos de Direito.” De modo geral, esse é o principal recurso de gestão das faculdades jurídicas, públicas ou privadas, sendo o problema mais contundente nas instituições privadas, onde a gestão é mais livre e resulta da ação direta de diretores ou proprietários.

Esse formato administrativo se faz presente em todos os espaços das instituições de ensino jurídico: desde o método usado pelos professores até os conteúdos transmitidos que, na maioria das vezes, apresentam-se diluídos sob a sorradeira forma da ideologia prevalente. Essas reações e comportamentos receberam a grande influência da administração centralizada e totalmente verticalizada implantada desde o Brasil Colônia, passando pelo Império e se perpetuando até os dias atuais.

Aliado a esses problemas, que ampliam a extensão da crise, há outro que permeia a universidade brasileira, incluído o ensino jurídico: a submissão ao mercado. Essa condição mercantilizada do ensino é brilhantemente denominada por Buarque como “cativeiro de mercado”,¹⁵⁰ para quem “um dos principais elos da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado”. Com efeito, desde que se transformou em uma unidade de produção, “a universidade passou a se organizar para produzir a mão de obra desejada pelo mercado.”

O “cativeiro de mercado” se verifica ora pela intensa privatização do ensino superior, ora por atender somente as competências que o mercado demanda e que são muito poucas quando se pensa na formação intelectual que esse mesmo mercado exige. Machado¹⁵¹ ao refletir sobre a ideia de Buarque, aduz que

[...] o papel e a função do ensino superior na sociedade industrial, em absoluta sintonia com os primeiros tempos da nova era moderna, considera que a universidade fora completamente aprisionada pelo mercado,

¹⁴⁹ Ibid., p.50.

¹⁵⁰ BUARQUE, Cristovam. *A aventura na universidade*. São Paulo: Editora da Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p.58-59.

¹⁵¹ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.p.45.

transformada num elemento da produção- deixando o seu mister fundamental de formar pensadores para formar profissionais e teóricos nos moldes impostos pelo mercado-, com o destino específico de produzir apenas a mão de obra necessária à cadeia produtiva.

Tal lógica de mercado atrofia e estagna a formação intelectual e a capacidade de pensar as ciências, em especial o Direito, numa ação devastadora que acabou por levar os acadêmicos dos cursos jurídicos a um processo de irreflexão que só tem crescido. Publicado na Carta Capital, de 10 de maio de 2000, o artigo de Rafael Alcadipani e Ricardo Bresler discute, com os autores indignados, o que chamam de “Macdonaldização do ensino”, um processo pelo qual as “universidade e escolas adotam o modelo da “fast-imbecilização” do ensino jurídico. No texto, os professores criticam os mega empreendimentos, na grande maioria movidos pelo lucro e pelo significativo desprezo pela qualidade do ensino.

São por demais contundentes as expressões “macdonaldização do ensino” e “fast-imbecilização”, que em outras palavras significam o super-rápido processo de alheamento dos estudantes da realidade jurídica e a facilidade e a comodidade de *compraresse* ensino, como se faz em redes de *fast-food*, tornando o ensino completamente submetido à lógica de mercado. Assim, avulta um claro divórcio entre o que é sustentado no art. 205 da CF/88 quanto à formação do indivíduo e o tipo de profissional e cidadão que se está formando: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**”¹⁵² (grifo nosso).

A função da educação, como estabelecida no texto constitucional em seu artigo 205, encontra-se completamente distanciada da realidade a que se propõe a legislação superior brasileira, sobretudo nesse contexto de crise agravado pela lógica do mercado. Nesse sentido, Muricy¹⁵³ leciona que não é preciso muito esforço para se perceber o óbvio: a educação de qualidade não se pode concretizar nos moldes do modelo posto, uma vez que postulações interdisciplinares e prática jurídica, dentre outras possibilidades complementares,

[...] não são realizáveis pelo ensino de massa protagonizado por professores horistas e alunos apressados. Exigem, sim, a profissionalização de docentes bem remunerados e estudantes disponíveis, afetiva e intelectualmente, para o tempo do diálogo, do desenvolvimento das suas potencialidades e do exercício da criatividade.

¹⁵² BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

¹⁵³MURICY. Marília. A crise da universidade pública e o ensino jurídico. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, São Paulo, p. 143, 2000.

Um ensino jurídico que se proponha realizar o preceituado pela CF/88 deverá caminhar na contramão da lógica arrebatadora do mercado, que mais hostiliza que forma pessoas capazes de pensar o Direito. Todavia, esse não parece ser o caminho vislumbrado para a educação no país, uma vez que outros entraves de natureza político-econômica se mostram como definidores da realidade global.

Para compreender tal fenômeno é preciso lembrar o elevado poder de dominação e, por que não dizer, de manipulação de algumas instituições internacionais que exercem esse controle. No que diz respeito à análise da crise do ensino jurídico, em associação com o aspecto da mercantilização, cabe mencionar precipuamente o Banco Mundial, o FMI e a OMC, que se filiam ideologicamente ao pensamento da corrente econômica dominante no mundo e tendem a atender aos interesses dos países que dominam a economia mundial e exercem pressão na América Latina para que seus países se adequem às suas exigências.

Tais órgãos entendem a educação como serviço e não como direito. E resta, pois, evidente que se a educação é um serviço, os alunos são clientes, posto que o cliente, segundo o jargão do mercado, sempre tem razão. Ora, imagine-se então essa relação cliente-produto no mundo do ensino jurídico onde o cliente não está satisfeito com o “produto adquirido”, o próprio aprendizado, que se reflete nas avaliações realizadas pelos professores, em boa parte com resultados insatisfatórios. Nesses casos, os professores passam a ser os principais reféns do processo, pois se sujeitam às “reclamações dos clientes” e precisando atendê-las.

Essa política, produto de um acordo geral para o comércio de serviços que inclui a educação, tornou o ensino uma mercadoria lucrativa. Para Valle¹⁵⁴, o Banco Mundial produziu, em 2000, um documento¹⁵⁵ que tratava da educação nos países em desenvolvimento, expondo riscos e promessas e formulando a assertiva de que não estavam eles preparados para competir educacionalmente em uma sociedade globalizada. Em consequência dessas observações, surgiram recomendações para que houvesse a adequação aos interesses dominantes no mundo globalizado ou, em outras palavras, para que o ensino aderisse ao modo mercantilizado.

¹⁵⁴VALLE, Marcos José. *Prouni: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?* 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

¹⁵⁵BANCO MUNDIAL. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. *La educación superior em los países em desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile, 2000.

Segundo Silva, Gonzales e Brugier¹⁵⁶, a OMC, um dos órgãos que veem a educação como serviço,

[...] defende a ideia de que **as necessidades básicas dos cidadãos seriam supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas, em razão dos mecanismos de mercado**. O setor privado incentivaria a competição e diminuiria a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público. (grifo nosso).

As justificativas apresentadas pelos órgãos já mencionados refletem e confirmam a incidência da política neoliberal, a pretexto de proporcionar a um crescente número de estudantes, com ênfase para as classes menos favorecidas, conhecimentos e habilidades especializadas. Tais justificativas se respaldam no discurso da democratização do ensino, cujo significado parece ser o de expansão, nesse caso por meio de sua privatização.

Desse modo, ao atender as recomendações de Banco Mundial, OMC e FMI, o governo articulou-se com o discurso da democratização do ensino superior, sob o argumento de sanar uma dívida histórica com as populações excluídas do processo educacional.¹⁵⁷ Assim, as determinações, em vez de recomendações dos órgãos mencionados, implicam o enfraquecimento e o breve desaparecimento da universidade pública.

Nessas considerações sobre a privatização do ensino superior e do jurídico, destacam-se duas correntes, designadas pelo semiólogo Humberto Eco como Apocalípticos e Integrados.¹⁵⁸ Segundo o autor, os Apocalípticos entendem os fenômenos sociais, inclusive a produção de desconhecimento na modernidade, com um olhar de suspeita, já que ela pode significar uma descaracterização do que de melhor se produziu no processo histórico pelo qual passou o Ocidente. Na análise de Portella e Araújo¹⁵⁹,

O advento da sociedade de massas descaracterizaria a produção de um conhecimento condizente com um mínimo de dignidade intelectual e por vezes até mesmo moral. Exemplo muito significativo dessa forma de interpretar a realidade seria a denominada Teoria Crítica da Sociedade que, através de conceitos como o de indústria cultural, dentre outros, trata de

¹⁵⁶ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 96.

¹⁵⁷ VALLE, Marcos José. *Prouni: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?* 2009. f. 79. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

¹⁵⁸ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

¹⁵⁹ PORTELLA, André; SANTOS, Rafael Oliveira. Reflexões acerca da pesquisa jurídica num cenário de mercantilização do ensino do direito: uma breve colaboração ao debate. *Revista Eletrônica Observatório de Metodologia da Pesquisa em Direito*, Salvador, n. 8, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistametodologiaufba.xpg.com.br/arquivos/artigo003.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

demonstrar o aspecto negativo, e por vezes destruidor, das novas condições com as quais se depara o homem em uma sociedade resultante do advento da industrialização e tecnologia dentro do modo de produção capitalista.

Para os autores, essa forma de produção do conhecimento a que o mundo moderno está submetido requer cautela, pois acaba não sendo condizente com as condições mínimas de dignidade intelectual e moral que o conhecimento exige. Se esse pensamento se estende ao que tem ocorrido com a formação intelectual do Direito, o cenário parece refletir exatamente essa situação: a de uma produção intelectual que pouco se associa ao mínimo de dignidade e moral.

Nesse sentido, basta que se veja o processo a que está submetido o ensino do Direito que, como adverte Streck¹⁶⁰, uma “uma simples decisão vira referência –plenipotenciária –, perdendo-se a especificidade da situação concreta que a gerou”. Percebe-se, em um exemplo como esse, o alcance da formação desses saberes, que não levam em consideração outros aspectos fundamentais na construção do conhecimento. De outro lado, há um elevado número de intérpretes da realidade social que a veem com menos criticidade e de forma mais positiva: são os Integrados, para quem a forma de produção do conhecimento na modernidade gera uma maior socialização desse conhecimento. Assim, a expansão que tem sofrido o ensino jurídico estaria em qual das perspectivas de Eco?

Segundo os Apocalípticos, houve com os cursos jurídicos um processo de mercantilização, que é a causa das dificuldades de produção do conhecimento na área. Para os Integrados, o processo de popularização desse ensino jurídico é uma democratização e, portanto, algo fundamental para a sociedade. Na análise aqui encetada, que segue a linha crítica da forma como o ensino jurídico vem se propagando, opta-se pela perspectiva Apocalíptica.

É possível, aliás, traçar um paralelo do ensino jurídico com a indústria cultural, que é capaz de transformar arte em produto consumível pelo mercado. Conforme com Freitag¹⁶¹, essa indústria transforma o bem cultural em bem de consumo, o que faz com que seja avaliado pela lucratividade e não pelo valor que possa ter como obra literária, científica ou filosófica.

Trata-se de um processo que há muito já se apropriou dos bens culturais, reduzindo-os a meros produtos vendidos em prateleiras, como se faz com os reproduzidos em série para

¹⁶⁰STRECK, Lênio Luiz. À guisa de prefácio: um novo olhar sobre o ensino jurídico em terra brasilis. (prefácio). In: HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 16-17.

¹⁶¹FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.72.

venda e obtenção de lucro. Ocorre porém que, nesse processo de transformação de bens culturais em produtos, quem compra passa à condição de consumidor, descartando-se qualquer participação do indivíduo em sua produção. Se o bem cultural está à venda numa sociedade em que tudo pode ser comprado, por que então produzir cultura?

[...] notório que a ação da indústria cultural se faz sentir também no campo do Direito, com óbvias implicações tanto na produção do saber quanto na formação cultural do bacharel em Direito. Esse fenômeno se verifica, primordialmente, pelo processo acelerado de privatização do ensino jurídico no país [...], essa privatização intensa [que] levou o ensino jurídico a um grau de mercantilização que já não mais se compatibiliza nem mesmo com as dimensões éticas do próprio Direito. [...] A busca desenfreada do lucro pelos empresários da educação, no campo do ensino jurídico, acaba por negar a própria ideia de Direito enquanto expressão ética do justo, do equitativo, do certo e do bom.

Percebe, pois, o elevado grau de disseminação da cultura do Direito como objeto mercantilizado, o que lhe empobrece. É que a mercantilização não esbarra na aquisição da cultura, mas se estende à venda cada vez maior de manuais de forte apelo comercial, quase todos repetidores do ideário positivista, sem dizer do também crescente mercado dos cursinhos preparatórios e da quase infinita quantidade de eventos culturais, que se dizem científicos. Esses encontros e congressos têm, via de regra, sido produzidos por empresas de promoção de eventos cuja medida de sucesso é o potencial do lucro. Importa dizer que não se pretende, nessa discussão, ser contra as instituições privadas de ensino, mas se questiona até que ponto essa privatização tem interferido na qualidade do ensino jurídico.

Em apertada síntese, é esse o quadro da crise administrativa e da mercantilização do ensino jurídico no Brasil.

3.2.3.3 *A Crise Epistemológica*

A trajetória do método jurídico é a própria trajetória do Direito, que passa do método histórico natural, passa pelo positivismo racional e chega às discussões de metodologia que envolvem questões da teoria da argumentação e valores filosóficos. Assim, os métodos vividos pelo Direito ao longo do tempo a fim de alcançar o seu desiderato é o tema principal deste tópico e, como o cerne da análise é o ensino jurídico, é preciso observar aspectos relacionados à educação para melhor compreender a crise epistemológica vivenciada.

Segundo Bourdieu e Passeron¹⁶², toda práxis educativa ou todo ato pedagógico é, por si, uma forma de violência simbólica, uma vez que representa a imposição de um saber em detrimento de outros.

O ensino do Direito não está isento dessa regra de escolha de uma ou outra metodologia, já que ensinar Direito é uma forma de ver ou aplicá-lo, o que justifica a importância da questão epistemológica no ensino jurídico.¹⁶³ A forma de obter um saber sobre o Direito é, com efeito, a própria opção por um método.

No ensino jurídico, o paradigma prevalente tem sido o positivismo exegético-normativista, operado pela dogmática jurídica, com apoio em mitos de neutralidade e pureza científicas anunciados por Kelsen. Nesse sentido, Machado¹⁶⁴ acentua que

Kelsen admitiu ao longo de sua obra que o direito é um fenômeno multifacetado, com dimensões sociais e valorativas. Porém, ao estabelecer kantianamente o ‘corte epistemológico’ que reservou para o jurista apenas o estudo da dimensão normativa, operou com redução do direito à norma [...].

Esse olhar normativo acabou por negar à ciência do Direito as possibilidades de investigação de dimensões históricas e axiológicas do fenômeno jurídico, o que acabou deu a Kelsen a pecha de reducionista, como observou Coelho.¹⁶⁵ De fato, não se pode negar o rigor lógico para o conhecimento jurídico estabelecido pelo mestre austríaco, que reduziu, como já mencionado, o conhecimento jurídico ao conhecimento do sistema normativo.

O método dominante tem, na realidade, servido tão somente para apreender o dever-ser, gerando uma visão unidimensional do real que faz do ensino do Direito mera descrição do Direito Positivo em vigor. Se o método prioritariamente utilizado produz esse tipo de consequência para o ensino jurídico, certamente esse saber está, por sua vez, formando meros reprodutores dessa forma de enxergar a ciência jurídica, o que a afasta da noção do justo e do democrático. Nessa trilha de raciocínio, Rodrigues¹⁶⁶ entende que

[...] a forma mais eficaz de construir-se um saber democrático sobre o Direito é fazê-lo através de uma ciência que esteja comprometida com a vida e com a justiça social concreta e na qual não haja restrições à produção do conhecimento. Para isso, é necessária a constituição de um saber estruturado

¹⁶² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. p.20.

¹⁶³ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p.40.

¹⁶⁴ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 69.

¹⁶⁵ COELHO, Fábio Ulhoa. *Para entender Kelsen*. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 1996. p.15.

¹⁶⁶ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p.41.

a partir de métodos e de paradigmas epistemológicos abertos. **Os saberes fechados, estanques, unívocos, são perigosos e autoritários, transformando-se o ensino a eles vinculado em um conjunto de atos de violência simbólica.** (grifo nosso).

Ora, o saber enclausurado em uma perspectiva unívoca não permite olhar o Direito sob a forma de uma ciência que atenda de forma autônoma e justa as necessidades da vida. O paradigma principal vigente, o positivista, ao associar a verdade do Direito à lei, e tão somente a ela, produz saberes que se revestem de uma condição autoritária e exclusiva do Estado, gerando uma violência simbólica que emana de um tipo de poder ao qual Bourdieu denominou de poder simbólico porque da mesma forma que a violência simbólica ele não é ostensivo no sentido de intitular o poder, mas aparece diluído sob formas mais sutis, embora algumas vezes não tanto, de modo que aquele que se reveste de autoridade impõe sobre o outro a sua vontade. Segundo Bourdieu¹⁶⁷,

[...] o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força [...].

Desse modo, o poder simbólico, como forma transformada e irreconhecível, é o próprio poder invisível só possível de ser exercido com a anuência daqueles que não querem saber que a eles estão sujeitos. Trata-se de um poder com características mágicas, pois realiza o que só a força física poderia. O Estado, para utilizar a força, lança mão, segundo Bourdieu¹⁶⁸, de

[...] instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento [para] que os ‘sistemas simbólicos’ cumpram a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam, contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, “para a domesticação dos dominados.

Percebe-se que tanto sob a forma de saberes eleitos, escolhidos um em detrimento de outro, como práxis educativa, quanto sob a forma de uma ideologia dominante, o poder simbólico se reveste de força satisfatória para permear invisivelmente a sociedade e cumprir a função política de instrumento de imposição do poder. A primazia e a obrigatoriedade da lei

¹⁶⁷ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 15.

¹⁶⁸Ibid., p. 11.

revela essa relação, sem dizer que a força da expressão de Weber, usada de empréstimo por Bourdieu, é “domesticação dos dominados” ou, em outras palavras: não basta ser dominado, é necessária uma condição de aceitação tácita dessa condição, para que, ao menos na aparência, ela não seja sentida.

Assim, o positivismo exegético-normativista, como paradigma dominante, ganhou terreno na ciência do Direito e é utilizado largamente nas academias jurídicas por meio de alguns mecanismos que se demonstram a seguir. Segundo Hupffer¹⁶⁹, dentre os vários fatores que agravaram a crise jurídica comentada, é possível citar a identificação do Direito com a lei, o esquecimento do ser do Direito, tomado como um sistema com ideia de completude e com pretensão de regular a totalidade da vida humana, a cultura manualesca. Tudo isso colabora diretamente para o alojamento do positivismo jurídico no sistema do Direito.

Entre os fatores que parecem ser os mais perpetrados no ensino jurídico um é a tão repetida e crescente cultura manualesca, presente não apenas na realidade das salas de aula, mas também na prática dos tribunais. A questão virou uma espécie de vício a que estão presos alunos e professores, estes porque a prática é “facilitada” cada vez mais, e aqueles porque encontram em boa parte desses exemplares a comodidade do que já vem dito, não carecendo mais de reflexão. O problema, todavia, reside nesse ponto, pois se não há mais necessidade de refletir, naturalmente retira-se a possibilidade interpretativa, encoberta por tantos ensinamentos livrescos assim veiculados.

O os manuais vão cumprindo o mister a que se propuseram: o de parecer que esgotam o conhecimento jurídico de um determinado ramo do Direito. Para Hupffer¹⁷⁰,

[...] o mais dramático da cultura manualesca é que esconde a singularidade dos fatos e a possibilidade de percepção por parte dos acadêmicos de que grande parte dos juristas objetificam o Direito. Por isso, não é demais lembrar que o ensino jurídico ficou afastado da realidade pelo império da regra e pelo império dos manuais que ‘seqüestram’ para si o poder de “anunciar” a unicidade da interpretação jurídica. Como para muitos acadêmicos esta é a fonte exclusiva do saber, eles deixam de pensar o Direito.

Esse problema com que deparam professores e alunos revela o lamentável papel de coadjuvante do docente, que contribui muito pouco para a reflexão do discente, até porque, de acordo com o paradigma exegético-positivista, não há por que refletir acerca do Direito, afinal

¹⁶⁹ HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 31.

¹⁷⁰ HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 61.

ele é “apenas” a expressão da vontade da lei, que brota da vontade do Estado. Essa é uma visão que se verifica graças ao “apoio” da cultura manualesca.

Em exemplo retirado de obra intencionalmente não identificada, a autora Hupffer destacou o seguinte texto: “o professor não precisará preocupar-se em mudar o exercício, porque ele foi preparado para auxiliar o professor que, com raras exceções, **tem condições de dedicar-se integralmente ao magistério**” (grifo nosso). Outro exemplo justifica por que o autor do manual o produziu: “minha preocupação foi dar aos colegas um livro didático, aos alunos um meio de aprender mais em menos tempo, e aos advogados maior facilidade no desempenho da nobre carreira que abraçamos.” Nas duas ilustrações, é possível alcançar a profundidade da crise em que o ensino jurídico se encontra e o quão agravada tem sido por fatores como o da cultura dos manuais. Fundindo as ideias presentes nos exemplos citados, observa-se que 1) um problema contundente é a intenção de produzir um livro dedicado para facilitar a vida do professor que não pode se dedicar com exclusividade ao magistério e 2) a intenção de auxiliar os professores, alunos e advogados, sobretudo os alunos, pela regra do mais fácil e do mais simples, para se aprender mais em menos tempo.

A preocupação do autor do manual pode até parecer oportuna, mas não contribui para a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do conhecimento dos conteúdos utilizados pelos profissionais em seus ofícios. É que o professor não pode utilizar como recurso no seu fazer didático um manual que se destina a laborar no lugar dele mesmo, nem é possível imaginar um processo de aprendizagem que funciona como uma operacionalização do saber.

Outro aspecto que se extrai dos trechos descritos, sobretudo do primeiro, retirados dos manuais, é que se tem como regra geral o professor que não é “apenas” professor ou, em outras palavras, o professor que é “só” professor. Ora, o professor que não é somente professor não tem condições de preparar um bom material para ministrar as aulas? O professor que é só professor, ao contrário, tem condições de suprir essa dificuldade, em detrimento dos colegas que são também advogados, juízes, delegados, deputados ou ocupam outro cargo na burocracia estatal?

Muitas são as possibilidades discursivas abertas pelo enunciado extraído do manual mencionado. Subtende-se então, a partir de uma perspectiva político-discursiva, que o professor que se dedica apenas ao magistério é algo raro, o que não se dá apenas por questões de vontade do docente, mas pelo próprio olhar social que paira sobre ele e que não é dos melhores, em termos de prestígio. Para comprovar isso, basta que se analise o próprio uso da

língua quando se diz que alguém é “só” ou “apenas” professor, como se esse fato, não alinhado a outra atividade, fosse menos e não bastasse.

É certo que essa realidade não é exclusiva da docência jurídica, mas nesse caso ela parece carregar consigo um peso a mais, o que se justifica pela história do magistério na área, que no Brasil nasceu atrelada ao caráter burocrático do poder. Aliás, a discussão pode encontrar suporte em ponto já abordado neste estudo, quando se demonstrou historicamente que o corpo docente do magistério jurídico era formado essencialmente de burocratas do Estado que traziam consigo o bônus de ocuparem funções de elevado status na vida social do país, o que se vem reproduzindo desde os tempos do Império.

Assim, é possível concluir que, em se considerando uma educação multicultural, diversa socialmente, o modo de proporcionar aos alunos um saber construtivo, apoiado na reflexão, não deve basear-se em um ensino de massa, padronizado. Isso leva a um engessamento do conhecimento que a cultura dos manuais se encarrega de perpetuar, já que, segundo Pessoa¹⁷¹, “este paradigma científico e pedagógico, numa 'sociedade de massa' e em tempos de uma forte 'indústria cultural', alimentará uma cultura manualesca disciplinar, com ênfase em compêndios de doutrina e na autoridade de 'doutrinadores'.”

A crítica de Pessoa demonstra que com posturas assim os professores tornam-se correias de transmissão de doutrina jurídicas prontas e fechadas, sendo os alunos paulatinamente doutrinados a seguir o transmitido. Mais uma vez, revela-se a violência simbólica.

Outro aspecto importante da crise epistemológica diz respeito à primazia da lei sobre as demais fontes do Direito. O fundamento da lei como fonte inspiradora de todo o Direito encontra o nascedouro na Escola de Exegese Francesa, cujos princípios se espalharam pela Europa e América latina, com influência até os dias atuais e têm o papel fundamental de sistematizar o direito legislado e ensiná-lo como o Direito. Segundo Bobbio¹⁷², a lei codificada se caracteriza pela confiança cega nas suas suficiências e no fetichismo que desperta, ao que Hupffer complementa afirmando que

[...] a confiança cega na suficiência da lei marcou presença na educação jurídica, mais especificamente na elaboração de grande parte das obras jurídicas indicadas pelos cursos de Direito. Isso pode ser confirmado à

¹⁷¹ PESSOA, Robertônio Santos. Constitucionalização da formação jurídica: por uma proposta pedagógica interdisciplinar e problematizante. *Fórum Administrativo - Direito Público*, Belo Horizonte, v. 9, n. 97, p. 66-71, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.bidforum.com.br/bid/PDI0006.aspx?pdicntd=56899>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

¹⁷² BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. 10. ed. Traduzido por Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1997. p.121.

medida que se adentram as bibliotecas jurídicas e onde se vê exaustivas edições dos manuais jurídicos escritos tendo por base a lei codificada.

Não causa, pois, espanto encontrar, hodiernamente, um ensino jurídico baseado na lei e na leitura e ensino dos códigos, o que carece ser feito com o cuidado de pensá-los associadamente aos fatores econômicos e sociais. Do contrário, torna-se o professor reproduzidor da lógica controladora presente nos estatutos legais, que dominam a grande maioria das instituições de ensino jurídico.

Esse método de ensino profundamente arraigado à lei apresenta-se cada vez mais defasado num mundo de globalização econômica que representa uma radical mudança no perfil do Estado contemporâneo e em sua institucionalização. Segundo Bolzan de Morais¹⁷³, essa situação se estende ao caráter soberano do Estado, gerando uma nova forma de organização que, por sua vez, exige o repensar da formação jurídica, pois, para o autor, essa nova perspectiva de uma reorganização do modelo de Estado vigente se revela na medida em que as suas estruturas perdem a condição de centralidade e se refazem por meio de uma soberania obrigatoriamente partilhada e não mais exclusivista. Isso, conforme Bolzan de Morais¹⁷⁴,

[...] tem obrigado o Estado-nação a rever sua política legislativa, **a reformular a estrutura de seu direito positivo**, a redimensionar a jurisdição de suas instituições judiciais mediante amplas e ambiciosas estratégias de desregulamentação, deslegalização e desconstitucionalização, implementadas paralelamente à promoção da ruptura dos monopólios públicos, que induz, inevitavelmente, **a uma formação jurídica que criticamente tenha capacidade de intervir qualitativamente nestas novas relações**.(grifo nosso).

A decomposição desse raciocínio leva a duas conclusões. A primeira é que a lei continua a desempenhar uma *locus* de primazia sobre as demais fontes de Direito, o que implica diretamente na relação Estado-Direito, como se encontra dito no ordenamento codificado. A segunda é que, em virtude de uma ordem mundial diferente e que se desenha de modos diversos a cada momento, é necessário repensar o monopólio estatal do Direito posto e legislado.

Antes de quaisquer atitudes, é necessário que os juristas pensem nos novos valores vigentes na atual realidade mundial, para que possam reestruturar o Direito de sorte que isso

¹⁷³ MORAIS, José Luís Bolzan de. As crises do estado contemporâneo. In: VENTURA, Deysi (Org.). *América Latina: cidadania, desenvolvimento e Estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

¹⁷⁴ MORAIS, José Luís Bolzan de; SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: diretrizes político pedagógicas do curso de direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.p.80.

se faça notar na formação jurídica. É claro esse papel transformador que ora se faz necessário não será, neste estudo, objeto de considerações e debates, pautados na centralização dogmática do Direito, que funciona como a última palavra da ordem estatal. Na verdade, essa forma de ver o Direito como dissociado das questões políticas e sociais em constante modificação resulta na

[...] concepção de ensino vigente que é a da educação tradicional e tem fortes vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade.[...] No que se refere à metodologia de ensino e ao currículo, ambos estão fortemente marcados pelo positivismo, a primeira através da técnica do código comentado e o segundo pela ênfase normativista¹⁷⁵.

Esse equívoco epistemológico já fora alertado por Lyra Filho¹⁷⁶, para quem

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

Dessa maneira, a formação do bacharel em Direito será marcada, por um lado, por uma “improficua erudição livresca” e, por outro, por um

conservadorismo que faz do jurista um indivíduo muito mais preocupado com a exegese dos textos legais, cujos fundamentos, geralmente, nem sequer indaga, do que com a possibilidade de transformar o Direito num propulsor de um desenvolvimento social integral, mediante o engajamento na superação de muitos angustiantes problemas que a vida social apresenta¹⁷⁷.

O trecho revela a preocupação do autor com a situação caótica do ensino do Direito no Brasil, todavia, mas não será a partir do conhecimento da lei que os problemas angustiantes - e não são poucos - serão resolvidos, afinal muitas vezes a lei, que poderia funcionar como solução, inverte o processo e cria o problema. Nessa direção, Streck¹⁷⁸ aponta que,

¹⁷⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995. p. 16.

¹⁷⁶ LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: UnB/CAD, 1980. p.6.

¹⁷⁷ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do direito: conceito, objeto, método*. 2. ed. Rio de Janeiro: 2001.p. 213-214.

¹⁷⁸ STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.68.

[...] historicamente, o Direito tem servido preponderantemente, muito mais para sonegar direitos do cidadão do que para salvaguardar o cidadão. Para confirmar tal afirmação, basta que olhemos nossos presídios, nossas favelas, nossos índices de mortalidade, nosso coeficiente de impunidade, **nossas leis que protegem, deliberadamente, as classes médio-superiores**, como, v.g, a Lei 10.684/03[...]. (grifo nosso).

Roberto Lyra Filho leciona que é necessário primeiro saber o que é Direito para, depois, ensiná-lo. Infelizmente, essa não tem sido a realidade observada na prática do ensino jurídico. O que se vê são acadêmicos completamente vendados à realidade do saber jurídico, sem condições de responder ao que aprenderam em termos de Direito, passando mesmo pelo seu conceito, o que gera uma apatia acadêmica sem proporções, pelo que Hupffer¹⁷⁹ afirma que “ao longo do último século, se percebe que não existe uma definição do Direito”, algo justificado porque o conceito não pode ser dado por fórmulas lógicas ou matemática, como ocorre na dogmática jurídica.

É certo que a dogmática jurídica se transfere linearmente para o ensino jurídico, transformando-o em um ensino dogmático que, por sua vez, reproduzirá o ensino codificado, que há tempos se arrasta, pois o estudo das disciplinas jurídicas está quase sempre atrelado a uma codificação específica, como demonstra Sanches¹⁸⁰, ao mencionar que

[...] temos o Direito Civil que irá estudar o Código Civil, o Direito Penal que irá estudar o Código Penal, o Direito Comercial que irá estudar o Código Comercial, o Direito Processual Civil que irá estudar o Código de Processo Civil, etc. Tudo isto sem qualquer questionamento acerca da política de produção das normas, os efeitos da sua aplicação e, principalmente sobre a sua adequação em um dado contexto socioeconômico.

Esse é o mundo apresentado ao estudante de Direito: todo pautado na lei, que é instrumento de controle da vida em sociedade e fruto de um poder legítimo ou não. Não é raro encontrar professores que, no seu ministério, preocupam-se em “dar conta” de cumprir os artigos de um determinado código para que possam findar o conteúdo da disciplina laborada, o que confirma a estreita relação entre lei e ensino do Direito. Da mesma forma, há docentes que dizem estar com o tempo da disciplina “livre” porque o conteúdo a ministrar era apenas uma pequena quantidade de artigos de determinado código. Assim, as instituições de ensino

¹⁷⁹HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 33.

¹⁸⁰NASPOLINI SANCHES, Samyra H. Dal Farra. *O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito*. In: CONGRESSO NACIONAL CONPEDI, 15., 2006, Manaus. *Anais eletrônicos...* Manaus, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

jurídico parecem condenadas a rezar a ladainha dos códigos, como percebe Streck¹⁸¹ ao observar que

[...] o professor fala de códigos e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Essa razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica por que a pesquisa jurídica nas faculdades de direito, na graduação e pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica, como exclusivamente bibliográfica e legalista é a jurisprudência de nossos tribunais. Os juízes mais citam a doutrina consagrada que a própria jurisprudência (existem tribunais em que no Direito Administrativo trabalham com um único doutrinador, e em Direito Comercial, por exemplo, avalizam suas decisões em autores- dois ou três- que, de modo predominante, escreveram seus trabalhos logo após a Segunda Guerra Mundial.

A crítica do autor é contundente e denuncia uma realidade que de há muito se propaga pelos diversos espaços de produção do Direito, denotando o uso exclusivista da lei, o que resulta no já comentado ensino dogmático. E se o ensino do Direito por um método exegético-positivista produz juristas, advogados e professores dogmáticos, esses irão (re)produzir saberes conservadores, porque para isso foram formados, com a circularidade do problema tomando tais proporções que geram a sensação de insolubilidade.

Streck¹⁸² observa que no Brasil se estabeleceu uma “cultura jurídica standart”, cujos manuais oferecem “soluções e conceitos lexicográficos” ou uma “coletânea de *prets-a-porter*¹⁸³ significativos” que comporão o conteúdo de petições, sentenças, pareceres, etc. Essa ideia de standartização do Direito e as soluções prontas são mais um fator que, segundo o autor, agravam a crise do ensino, posto que um direito uniformizado pelos manuais de ensino, de forma seriada e acabada, não permite mais debates ou discussões.

O combate a essa cultura não é simples porque, historicamente, arraigou-se desde a chegada dos cursos ao Brasil, advinda de Coimbra, onde o ensino do direito com base nos manuais e grandes compêndios gerava já então um desestímulo nos alunos, que não se interessavam por assistir às aulas¹⁸⁴.

¹⁸¹ STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.73.

¹⁸² STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.73.

¹⁸³ A rigor, o termo, de origem francesa, designa “pronto para levar”, tendo origem no mundo da moda, que fabrica produtos seriados ou prontos para levar, a fim de ter o custo barateado.

¹⁸⁴ NASPOLINI SANCHES, Samyra H. Dal Farra. *O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito*. In: CONGRESSO NACIONAL CONPEDI, 15., 2006, Manaus. *Anais eletrônicos...* Manaus, 2006. p.7. Disponível em:

3.2.3.4 A Crise Didático-Pedagógica

Além das crises apresentadas, outra que tem ocupado os pesquisadores e estudiosos do direito diz respeito à grave situação pedagógica vivida pelo ensino jurídico. Não causa espanto que o modelo didático-pedagógico em uso tenha a cara da visão normativista, cuja finalidade precípua é a busca teórica da validade da norma, o que gera verdadeiros vícios e deformações no ensino do direito, o que os teóricos denominam de exegetismo, judicialismo praxista ou diletantismo,¹⁸⁵ termos que, segundo Ferraz Jr¹⁸⁶, representam distorções didáticas e epistemológicas sem que uma esteja isolada da outra.

O exegetismo configura o intento de identificar o direito com a lei e resumir a sua hermenêutica à busca do sentido da lei. Conforme Machado Neto¹⁸⁷, a idolatria da lei reduz a ciência jurídica a uma coletânea de glosadores, que se ocupam em entender o direito a partir de um conhecimento filológico, apoiado na letra da lei. Na mesma linha, Hupffer¹⁸⁸ esclarece que

[...] o perigo não está na codificação e na técnica, mas na fascinação que delas advém e na atitude das universidades frente a esse novo paradigma que se instalou, passando a formar juristas na concepção de que o Direito é identificado pela lei, é expresso na vontade do legislador e aplicado ao caso concreto pelo magistrado.

Segundo a autora, percebe-se quão reduzido está o saber jurídico a esses exatos pontos referidos, demasiado repetidos nos cursos de Direito disseminados pelo Brasil. Em síntese: direito é lei, que emana do legislador, que o direciona conforme a sua vontade e, depois, se aplica via interpretação judicial.

As dificuldades vividas pelo ensino jurídico encontram-se tão inter-relacionadas que momentos há em que a diferenciação entre os vícios citados se torna complexa, como no caso do judicialismo praxista, o segundo vício do modelo pedagógico vigente. Nesse cenário da crise, o direito só se concretiza depois de aplicado ao caso concreto pelo magistrado, de sorte que a ciência do direito fica, mais uma vez, resumida a outro aspecto relevante, o da decisão.

<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

¹⁸⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993. p. 38-45.

¹⁸⁶ FERRAZ JR. Tércio Sampaio. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: RT, 1980. p.90.

¹⁸⁷ MACHADO NETO, Antonio Luís. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1984. p. 23.

¹⁸⁸ HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008.p. 36.

O saber jurídico se vincula, assim, à forma como os tribunais decidem, gerando-se uma espécie de judicialização ou jurisprudencialização da ciência jurídica, conforme diz Machado¹⁸⁹, para quem

[...] tal concepção científica do Direito reduz o seu horizonte à técnica de eliminar conflitos, devota um enorme desprezo às outras manifestações do fenômeno jurídico e obscurece a dimensão política de distribuição da justiça, sobretudo porque os conflitos judiciais são encarados apenas no plano interindividual e resolvidos pela mecânica do silogismo formal.

Trata-se, pois, do fenômeno do praxismo, no qual o conteúdo social do direito se volta para a técnica de como fazer e deixa de lado questões mais relevantes do fenômeno jurídico, como por que fazer ou se é justo ou não fazer.¹⁹⁰ É intensa a força com que o praxismo judicial tem avançado sobre o saber jurídico, criando mais uma limitação, o olhar tecnicista que secundariza a reflexão doutrinário-teórica.

O terceiro vício é o diletantismo, intimamente relacionado ao grave processo de massificação do ensino jurídico em que muitos profissionais do direito, como juízes, promotores, advogados e delegados sem qualquer habilidade para a docência passam a exercer o magistério como função secundária e “ostentam o título de professores como mero adorno cultural, transmitindo por intermédio da cátedra, sem qualquer reciclagem crítica, todas as possíveis distorções da prática profissional.¹⁹¹” Essa realidade do magistério como prática diletante não é nova nos cursos de ensino jurídico no Brasil, pois existe desde a sua fundação, como já demonstrado. Em regra, trata-se de professores que vão para a sala de aula impregnados da visão legitimadora da ordem legal positivada.

A existência desse quadro de professores que fazem da docência jurídica uma segunda opção de trabalho acentua a condição de crise em que se encontra o ensino do Direito, uma vez que eles, via de regra, não possuem tempo para o magistério, nem preparo pedagógico. Nesse sentido, diz Souto¹⁹²que

[...] de uma maneira geral, é didaticamente deficiente a formação dos professores de direito e poucos se dedicam exclusivamente ao seu mister: em grande maioria são profissionais da absorvente prática forense com tempo reduzido para as tarefas de ensino e pesquisa. As turmas de graduação são geralmente massificadas, com nítido prejuízo didático.

¹⁸⁹MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 95.

¹⁹⁰MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 95.

¹⁹¹Ibid., p. 94.

¹⁹²SOUTO, Cláudio. *OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1992. p.89-91.

Sobre essa situação de professores que exercem o magistério como complemento de outras atividades jurídicas, Adeodato¹⁹³ afirma não ser garantia que isso será vantagem para a docência, uma vez que

[...] especificamente no campo do Direito criou-se a falácia de que exercer atividades forenses e/ou burocráticas fora da universidade seja fundamental para o trabalho acadêmico. O sofisma é simplório e está na equiparação (retórica) entre as expressões atividade forense e experiência do direito [...]. O bom professor não é, necessariamente, aquele advogado que tem sucesso defendendo interesses de clientes; o médico de consultório lotado; o juiz das sentenças quase nunca reformadas; ainda que pessoas de grande dedicação e potencial de trabalho possam ser competentes em ambas as atividades.

Infere-se que existe um mito na associação que se faz entre o professor que ocupa outra função burocrática no Estado e o exercício do magistério. Nada impede que de fato isso possa acontecer, mas uma não é condição da existência do outro e muito menos há resultados positivos na docência em razão de um professor desempenhar funções como a magistratura, advocacia ou outro semelhante.

O fato de existir uma experiência do profissional em um dado ramo do saber jurídico não significa que ele tenha condições de ser um bom professor, afinal a atividade docente exige, como em qualquer outra área do conhecimento, uma habilidade que não surge sem um preparo para tal. Infelizmente, quando se trata dos docentes do ensino jurídico, esse aspecto quase nunca é levado em consideração.

Ademais, a relação professor- aluno, nos cursos jurídicos, ainda se dá de forma vertical, sendo o aluno mero ouvinte. Nesse tipo de relação, o professor assume o centro do processo de ensino-aprendizagem¹⁹⁴, um problema que se estende à simples “transmissão” de conteúdos, pois, como assinala Rodrigues¹⁹⁵,

[...] o ensino do Direito continua adotando a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional. Em grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente (ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica) e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional, adotando um ou mais livros-texto, que serão cobrados nas verificações.

¹⁹³ ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade*. Brasília, DF, 1993. p.41-50.

¹⁹⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.p.53.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 53.

Segundo o autor, os professores de cursos de formação jurídica, sem distinção entre professores que fazem do magistério a segunda opção profissional e professores que o são exclusivamente, utilizam-se, na grande maioria, as mesmas técnicas do início desses cursos no Brasil. Na verdade, muitos professores trazem consigo uma experiência profissional para além da sala de aula que significa, por assim dizer, um “plus” de poder inserir na aula uma vivência profissional e, se isso é positivo, não é possível entender que as aulas possam ser balizadas precipuamente por esse critério.

O que se percebe é que o problema político-pedagógico está associado às dificuldades epistemológicas que, por sua vez, se atrelam às questões administrativas, que se ligam à mercantilização do ensino, formando um confuso novelo em um labirinto. Como sair dele?

O problema do ensino jurídico e suas dificuldades lembra mesmo o mito do fio de Ariadne¹⁹⁶ de que Teseu adentrou o labirinto para matar o Minotauro e dele lançou mão para poder sair dele e voltar ao mundo. O mitológico labirinto fora construído com tantos caminhos que quem nele entrasse não mais sairia, afinal labirintos, por definição, não possuem saídas, a menos que tenha o segredo desvelado, as encruzilhadas reconhecidas e, por fim, um fio que o conduza no percurso.

A metáfora do fio de Ariadne demonstra o intrincado labirinto em que se encontra o ensino do Direito, sem saídas aparentes e com caminhos tortuosos, quase inacessíveis, cercados por muitos minotauros. Dificuldades administrativas do ensino do Direito, mercantilização, distanciamento da realidade social, excessivo culto ao positivismo exegético, dentre outros fatores, imbricam mais ainda a complexa teia de relações que fecham o labirinto.

Todavia, é possível, no reconhecimento das dificuldades, construir os meandros do caminho e puxar o fio de Ariadne para que se encontre o rumo acertado para o fim da crise ou, pelo menos, para sua amenização. Para tanto, é necessário que as prováveis saídas do labirinto do ensino sejam apontadas, embora não sejam suficientes essas indicações se não forem implementadas e discutidas nos diversos planos: direção dos estabelecimentos de ensino, professores, órgãos superiores de educação. Mas essas deliberações não devem ser feitas num processo vertical, como ocorre até os dias atuais.

¹⁹⁶ O mito grego relata que o jovem ateniense Teseu candidatou-se para enfrentar o Minotauro, monstro que vivia no labirinto de um palácio e se alimentava de carne humana. A entrada nesse labirinto era uma imposição feita pelo rei de Creta a Atenas, que entregava rapazes e moças à morte pela investida do monstro. Teseu prometeu ao pai, Egeu, que mataria o Minotauro e retornaria a Atenas. Ao chegar à ilha de Creta, conhece Ariadne, filha do rei Míno, por quem se apaixona e, apesar das tentativas da moça de dissuadi-lo de entrar no labirinto, ele não desiste. Para evitar o trágico fim do rapaz, a jovem entrega-lhe um novelo de fio de ouro, a ser desenrolado desde a entrada, a fim de possibilitar-lhe a volta pelo mesmo caminho. Teseu mata o monstro e encontra a mágica da saída do labirinto, graças ao astuto fio de Ariadne.

É o que se procura expor adiante, a partir da análise da reforma do ensino jurídico no Brasil e de seus (des)caminhos ao longo do tempo.

3.3 A Reforma do Ensino Jurídico no Brasil

“A não ser na universidade, onde encontrar a capacidade de repensar o mundo com sabedoria e liberdade, de questioná-lo com a necessária amplitude e generosidade, antevendo conceitualmente o futuro humano?”

(Darcy Ribeiro, A Universidade Necessária)

A sociedade atual muda a um ritmo difícil de ser compreendido: as velocidades das transformações não são mais alcançadas pelos métodos comuns de gestão conhecidos, pois se trata de uma sociedade mais complexa e funcionalmente mais diferenciada, que gera como consequência relações mais horizontalizadas e menos verticais.

Esse aspecto produziu diversos resultados na vida dos Estados, a exemplo da relativização do conceito de soberania, que não mais comanda em termos absolutos as relações interestatais. Apesar disso, a questão da legalidade ainda está presa à noção de conflitos interindividuais, que levam, segundo Campilongo e Faria¹⁹⁷, a um olhar sobre o Estado “como um aparato de comando e subordinação, destacando a **exclusividade dos tribunais na resolução de conflitos e adotando abordagens pedagógicas de caráter eminentemente forense**”.(grifo nosso).

Percebe-se na reflexão dos autores que o processo de abordagem utilizado no ensino brasileiro se mostra insuficiente para alcançar as diversas realidades de um mundo que carece de novas soluções para os conflitos que vivenciam. É que, ao se partir da perspectiva de que o Estado continua a reproduzir a sua autossuficiência, a situação irá continuar, como se tem feito quando se adota a lógica dos tribunais como a única capaz de resolver problemas por representar a derradeira palavra no sentido da manutenção da ordem estatal. Como consequência, as instituições de ensino tendem a instruir os alunos para trilhar esse caminho, tornando-os técnicos e burocratas hábeis ou supostamente hábeis na solução de conflitos. Para Campilongo e Farias,

[...] no campo específico do ensino do Direito, os modos vigentes de entender a sociedade e gerir seus litígios não estão à altura da complexidade de sociedades interconectadas globalmente e marcadas por novos tipos de conflitos, problemas e dilemas. A excessiva ênfase sobre o papel do Estado e do Direito Positivo como meio de controle impede os alunos de prestar

¹⁹⁷ CAMPILONGO, Celso; FÁRIA, José Eduardo. Debate atual sobre a reforma do ensino jurídico não é estimulante. *Revista Consultor Jurídico*, São Paulo, 3 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-jun-03/debate-atual-reforma-ensino-juridico-nao-estimulante>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

atenção aos aspectos cooperativos e cognitivos de governança; não permite que percebam o esgotamento da funcionalidade da política legislativa convencional; dificulta a compreensão do advento de soberanias compartilhadas e de sistemas autônomos e funcionalmente diferenciados com alcance mundial; e desestimula um raciocínio jurídico dos problemas contemporâneos voltado para o diálogo interdisciplinar.¹⁹⁸

Desse modo, ocorre uma defasagem entre o que se ensina e o que existe na realidade social, de sorte que uma reforma é necessária, embora essa ideia não se revista de novidade quando se trata do ensino jurídico brasileiro, que nasceu com vários déficits ou comprometimentos de qualidade e pretensões, conforme já discutido, haja vista as diversas reformas de que já foi objeto ao longo do tempo.

3.3.1 Reformas e Tempo: uma breve análise

O sistema de ensino nascido com a histórica Lei de 1827, que criou os primeiros cursos jurídicos no Brasil, veio num contexto de conflitos de enorme repercussão, como a conturbada vinda da família real à Colônia, os últimos arquezos da Monarquia e os anúncios da República na América. Essas condições, indicativas de perda ou redução de poder, fomentaram a ideologia da lei como conciliadora ou solucionadora dos inúmeros problemas vividos naqueles momentos.

Ela, a lei, aparece como a grande precursora da ideologia positivista que se implantará no Estado brasileiro, causando conflitos científico-metodológicos de que as reformas havidas ou pretendidas são consequência. Importante é que se observe que antes mesmo da Lei de 1827, alterações lhe foram propostas, como a emenda de 29 de agosto de 1926, que determinava a aplicação subsidiária do Estatuto do Visconde de Cachoeira¹⁹⁹.

Assim, a pretensão de reforma antecede até mesmo a criação dos cursos jurídicos e se estendem pelo período republicado brasileiro, chegando aos dias atuais. A adoção do referencial apresentado pelo Visconde de Cachoeira demonstra a opção por um curso voltado aos interesses do Estado, com repercussões negativas no ensino jurídico brasileiro. Segundo Sanches²⁰⁰,

¹⁹⁸Ibid.

¹⁹⁹ Esse Estatuto surgiu para regulamentar um decreto imperial que pretendia criar um curso jurídico no Rio de Janeiro, o que não se concretizou. O viés ideológico do documentose embasava na mentalidade de Coimbra.

²⁰⁰NASPOLINI SANCHES, Samyra H. Dal Farra; BENTO, Flávio. *A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994*. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009, v. 1, p. 6.190. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

[...] a grade curricular dos primeiros cursos jurídicos contemplava o Direito Natural, revelando o predomínio do jusnaturalismo, fato que irá perdurar até 1870, com o predomínio do positivismo jurídico. Porém, como ocorrera em Portugal, o ensino do jusnaturalismo tenderá para a apologética e não para a crítica. As recomendações de obras jurídicas feitas pelo Visconde de Cachoeira em seus Estatutos foram adotadas para os cursos de 1827, onde se encontra a obra de Mello Freire, Instituições de 1789, para as disciplinas de direito civil e constitucional. As obras de Grócio e Pufendorf para o direito natural. Para o direito criminal, recomendava-se Filangieri, Beccaria e Bentham. No direito comercial e na economia política, predominava o brasileiro José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, com a sua obra Princípios de Direito Mercantil e a Economia Política, juntamente com Adam Smith, Ricardo e Malthus.

Bastos²⁰¹ também demonstra o problema da implantação de uma grade curricular nos moldes mencionados. Conforme o autor,

[...] não seria para menos, [pois] tratava-se, preliminarmente, de formar as elites para organizarem e mobilizarem a sociedade civil. O Estudo e a análise dos currículos jurídicos nos permitiram, com clareza, chegar a esta conclusão; se, de todo, não é original, pelo menos confirma os especiais interesses, propostas e objetivos dos parlamentares e das elites brasileiras. O currículo dos cursos, por conseguinte, apesar da sua visível inclinação para o ensino das disciplinas jurídicas, criou-se como um curso destinado à formação das elites políticas e administrativas nacionais, na exata dimensão dos interesses combinados com a elite imperial e da fração conservadora das elites civis que, provisoriamente, admitiram o Estatuto do Visconde da Cachoeira como estatuto regulamentar.

Esse modelo de organização curricular geraria a inevitável necessidade de adequação do formato primário para outros que pudessem atender às demandas sociais. Dentre as muitas reformas que houve, algumas são destacadas nesta análise, divididas em função dos períodos políticos da história brasileira.

3.3.2 Reformas no Brasil Império

Ao longo do período imperial brasileiro alguns decretos foram editados para promover alterações na sistemática do ensino jurídico do país, que se tornara independente da metrópole portuguesa. Nessa fase, houve reformas mais simples, via de regra voltadas para a inserção ou a retirada de disciplinas das grades curriculares dos referidos cursos jurídicos ou outras que tinha o fito de regulamentar o incremento financeiro das instituições de ensino superior existentes.

²⁰¹ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2000. p. 31.

Para efeito de análise, foram escolhidas algumas dessas reformas, a fim de se demonstrar-lhes a natureza e a importância para a melhoria da qualidade do ensino jurídico no Brasil, a exemplo da decorrente do Decreto nº 714, de 10 de setembro de 1853, o primeiro a tratar efetivamente de algo que pudesse ser alterado, já que os anteriores apenas regulamentavam decisões governamentais, como se percebe na própria ementa: “autoriza o governo a realizar o aumento da despesa que for necessária para a execução provisória dos novos estatutos das faculdades de direito e de medicina, publicados com os decretos 1.134 e 1.169, de 30 de março e 7 de maio deste ano.”²⁰² Já o Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854²⁰³, trouxe novos estatutos aos cursos jurídicos, incluindo as disciplinas de Direito Marítimo, Direito Administrativo, Direito Romano e Hermenêutica Jurídica e transferiu o curso da cidade de Olinda para a de Recife. Tratava também da denominação das instituições que ministravam os cursos de Direito, passando de Academias para Faculdades.

Pelo teor dessas duas reformas iniciais, percebe-se que elas pouco diziam das condições de ensino ou da qualidade dos cursos recém-nascidos. A reforma de 1854 é, segundo Rodrigues²⁰⁴, a única que merece destaque por ter acrescentado as cadeiras mencionadas na ementa, como o Direito Romano e o Direito Administrativo.

Por sua vez, o Decreto nº 4.675, de 14 de janeiro de 1871, definia o processo de exames dos estudantes das faculdades de direito e medicina. Na ementa, ficam estabelecidos, dentre outros pontos, provas nas modalidades escritas e orais e número de alunos por turmas.²⁰⁵

Hei por bem que nos exames dos estudantes das Faculdades de Direito e de Medicina se observe o seguinte:

Art. 1º Os exames constarão de duas provas, escripta e oral. Esta será publica e aquella a portas fechadas.

Art. 2º Os exames começarão pela prova escripta, á qual serão admittidos os examinandos por turmas, cujo numero os Directores regularão segundo a capacidade das salas e as exigencias de severa fiscalisação.

Cada turma, porém, não poderá ter mais de 30 estudantes, nem menos de 10, salvo se fôr menor o numero dos habilitados para exame em qualquer anno.²⁰⁶

²⁰² BRASIL. *Decreto n. 714, de 19 de setembro de 1853*. Autorisa o Governo a realizar o aumento da despesa que fôr necessária para a execução provisória dos novos Estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, publicados com os Decretos ns. 1134 e 1169, de 30 de Março e 7 de Maio deste anno. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=63059&norma=78952>>. Acesso em: 26 set. 2014.

²⁰³ BRASIL. *Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

²⁰⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 62.

²⁰⁵ Foram mantidos, nos textos legais transcritos, a forma de uso da língua portuguesa conforme a redação original, transcrita e armazenada nos sítios oficiais do Senado Federal e Câmara dos Deputados.

²⁰⁶ BRASIL. *Decreto n. 4.675, de 14 de janeiro de 1871*. Estabelece o processo que se deve seguir nos exames dos estudantes das Faculdades de Direito e de Medicina. Disponível em:

Em seguida, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879²⁰⁷, também conhecido como Reforma Leôncio Carvalho, permitiu no Brasil o ensino livre não apenas para os cursos de Direito, mas também para outras escolas existentes no Império, admitindo-se surgimento de faculdades não oficiais, ausência de controle de frequência e exames parciais. Uma das mudanças mais importantes foi a prescrita no art. 23, que dividiu as faculdades de direito em dois ramos: um de ciências jurídicas e outro de ciências sociais.

A relevância do bacharelado nesses ramos estava na habilitação, pois aquele que colava grau como bacharel em Ciências Sociais se habilitava para a função de agente diplomático (em qualquer nível das repartições públicas) e o que o fazia como bacharel em Ciências Jurídicas se habilitava para a advocacia e a magistratura. A derrubada da Monarquia em 1889 e a chegada da República, sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca, não foram fatos suficientes para estabilizar a situação política do país, um quadro análogo da instabilidade dos cursos jurídicos, que inobstante as reformas já citadas, não alteraram o pensamento, reproduzido na fase imperial, de culto ao jusnaturalismo e vinculação com a Igreja, o que “comprova a importância política que era atribuída, na época, às então faculdades de Direito”²⁰⁸.

3.3.3 Reformas no Brasil República

Com a proclamação da República, novas reformas foram realizadas, sob orientação positivista. Assim, a necessária alteração, no ensino do Direito, de alguns pressupostos do antigo regime deu-se com o Decreto nº 10.361, de 14 de novembro de 1890, que retirou a cadeira de Direito Eclesiástico dos cursos jurídicos de Recife e São Paulo, devido à desvinculação entre Igreja e Estado.

Em seguida, surgiu o Decreto nº 1.232, de 2 de janeiro de 1891, conhecida como Reforma Benjamin Constant, que regulamentou as instituições de ensino jurídico ligadas ao Ministério da Instrução Pública, prevendo, entre suas disposições, que em cada uma das faculdades de Direito existiriam três cursos: Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado (que habilitava para a função de tabelião). O objetivo era adequar as faculdades à natureza

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4675-14-janeiro-1871-552056-publicacaooriginal-68971-pe.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

²⁰⁷BRASIL *Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

²⁰⁸RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 62.

federativa da Constituição (1891), cujo espírito de descentralização política consolidou a ideia de descentralização educacional, com o fortalecimento ensino livre e a possibilidade de expansão do ensino jurídico superior no Brasil²⁰⁹.

Depois veio o Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, que reformou o ensino jurídico, inovando em alguns pontos, entre os quais a autorização para que as mulheres se inscrevessem e fizessem o exame de seleção para ingresso e, se aprovadas, pudessem frequentá-lo. Importa ressaltar que essa mudança somente ocorre no século XX, em razão da condição jurídica da mulher naquele momento da vidapolítica brasileira, considerada como incapaz de gerir a si, à propriedade e à família.

Inobstante essa mudança legislativa, que autorizava o ingresso da mulher no curso de Direito, as demais legislações continuavam a reproduzir um sistema de exclusão feminina, a exemplo do Código Civil de 1916, que claramente reconheceu e legitimou a superioridade masculina, pois apenas na ausência do marido é que a mulher poderia assumir a regência da família.

Em 1915, surgiu o Decreto nº 11.530, de 18 de março, que pretendia, mais uma vez, segundo a própria ementa, “reorganiza[r] o ensino secundário e o superior na República”²¹⁰. Dessa feita, a grade curricular foi alterada para incluir o ensino da teoria e da prática processual, a fim de preparar os acadêmicos para a lide, gerando uma concepção de direito aliado à técnica processual, algo até então não vivenciado nas academias. Essa prioridade criaria uma supremacia da aplicação da dogmática positivista sobre o aprendizado do Direito Processual.

Outra reforma se deu pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que regulamentou mais uma vez o ensino superior priorizando o sistema universitário pela organização técnica e administrativa das universidades. Essa reforma foi denominada de Estatuto das Universidades Brasileiras e também ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (1931). Um de seus grandes méritos foi ser um dos primeiros marcos estruturais da educação superior brasileira, cumprindo destacar que a ideia de ensino superior no Brasil durante o início do século XX é a herdada da Reforma Pombalina, que valoriza(va) a concepção desse como ciência aplicada, o que também levou à implantação de escolas

²⁰⁹ OLIVEIRA, José Sebastião; TOFFOLI, Vitor. *O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6c14da109ze294d1e>>. Acesso em: 06 out. 2014.

²¹⁰ BRAZIL. *Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-norma-pe.html>>. Acesso em: 06 out. 2014.

técnicas e profissionalizantes. Segundo essa lógica, não havia ciência universal, e a ideia de instituição adotada era a de faculdades isoladas²¹¹.

A oposição a essa ideia de universidade encontrava eco no positivismo comtiano, que entendia a universidade como uma instituição retrógrada e arcaica, voltada para o passado, sendo, para a prevalência do positivismo, as faculdades isoladas mais convenientes. Não é sem razão que durante tanto tempo o ensino superior brasileiro teve *locus* nas faculdades isoladas, o que, no caso das instituições de ensino jurídico, prevaleceu por muito tempo, a exemplo da Faculdade de Direito do Piauí que, criada em 1931, apenas foi absorvida pela Universidade Federal do Piauí em 1972.

Percebe-se, nessas reformas, que os currículos jurídicos, até a Primeira República, foram amarrados por questões relativas ao ensino jurídico imperial, pois, segundo Bastos²¹², “nada [era] mais imperial do que o ensino jurídico na República.” É que, para a formação do advogado, no contexto da Reforma de 1931, o principal não era discutir as leis e a sua origem divina, mas

[...] discutir o direito enquanto ciência, a Ciência do Direito enquanto conhecimento sistemático, um conhecimento neutro, sobreposto às contradições e as divisões de natureza ideológica, política e pessoais. Esta priorização do ensino como ciência deu a Francisco Campos o apelido reconhecido e carinhoso de Chico Ciência.²¹³

Não se pode olvidar a importante contribuição de Rui Barbosa para o ensino jurídico no Brasil. Ainda em 1878, fez ele a primeira grande proposta de inovação no curso de Direito, para incluir a disciplina de Sociologia, sendo, segundo Bastos²¹⁴, “a primeira proposta formal e parlamentar na história da educação no Brasil de ensino da Sociologia como alternativa hermenêutica referencial ao Direito Romano.” Com essa proposta, Rui Barbosa viveu uma das mais complicadas contradições da história, a ponto de provocar um grande conflito jornalístico e acadêmico na Faculdade de Direito de São Paulo, que defendia veementemente o Direito Romano, criticado por Rui por ser deficientemente ensinado.

A proposta só se tornou realidade para o ensino do Direito em 1972, cerca de cem anos depois de apresentada, quando a Sociologia passou a integrar os cursos jurídicos, como

²¹¹ PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-92.

²¹² BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 35-55.

²¹³ *Ibid.*, p. 42.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 39.

disciplina básica, apesar das resistências constantes até os anos de 1980²¹⁵. A Resolução nº 03/72 do Conselho Federal de Educação é, pois, o primeiro documento formal da história brasileira que estabelece o ensino da Sociologia, não Jurídica, mas apenas Sociologia, implantado inicialmente na Faculdade de Direito Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, e tem em José Eduardo Faria, da Faculdade do Largo do São Francisco, o papel fundamental de sua divulgação.

Após a I Grande Guerra Mundial, o processo de industrialização vivido pelo mundo trouxe consequências para os cursos de formação jurídica, devido ao grande prestígio que os profissionais de formação tecnológica passaram a gozar, levando a um esvaziamento dos cursos jurídicos. Assim, fica claro que as mudanças sociais daquele momento não chegaram ao ensino jurídico, que permanecia desarticulado da realidade social brasileira. Nesse sentido, Bastos²¹⁶ afirma que

[...] a Reforma Francisco Campos, na verdade, foi uma tentativa de se acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira, e que, interessantemente, não absorveu as tendências originárias da Primeira República de se incluírem no currículo disciplinas que estudassem a legislação social, industrial ou trabalhista.

Do trecho se infere o contínuo distanciamento entre ensino jurídico e realidade social, levando cada vez mais à formação de cursos desconectados da realidade da época. Nos anos que se sucedem, mesmo após a Reforma Francisco Campos, pouco houve de diferente no ensino jurídico, já que as tendências curriculares mostravam-se notadamente conservadoras, sem disciplinas inovadoras que traduzissem a necessidade de uma formação mais crítica. Nesse sentido, a principal inovação curricular se deu com o Decreto-Lei nº 2.639, de 27 de setembro de 1940, que desdobrava a disciplina de Direito Público Constitucional em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional.

Entre 1930 e 1945, muito pouco foi alterado no ensino jurídico. O período foi fundamentalmente marcado pela valorização do ensino técnico e, segundo Venâncio Filho²¹⁷, cada vez mais tradicional, menos científico e mais distante da atuação desejada. Em 1962, sob a égide da Constituição redemocratizadora de 1946, surgiu o Parecer nº 215, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que provocou uma mudança apenas curricular, com a inclusão

²¹⁵BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997.p. 39.

²¹⁶BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 184.

²¹⁷VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo*: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 18.

da disciplina Prática Forense para integrar os conteúdos de Direito Judiciário Civil e Direito Judiciário Penal.

Em seguida e no mesmo ano, o CFE criou pela primeira vez um currículo mínimo para o ensino do Direito, que passou a vigorar em 1963. Segundo Rodrigues²¹⁸, essa “foi a primeira mudança importante implementada no Brasil, no caminho da flexibilização curricular.” No entanto, conforme Rodrigues²¹⁹,

[...] na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular. Além disso, as matérias apresentadas pelo Conselho Federal de Educação demonstram a manutenção da tendência, implementada principalmente a partir da Reforma Francisco Campos, de transformar o ensino do Direito em formador de técnicos do Direito.

Em razão desse tecnicismo, dá-se a formação cada vez maior de uma cultura jurídica despolitizada, com a quase eliminação das disciplinas de cunho mais humanistas, como se pode perceber da relação seguinte:

1ª) Introdução à Ciência do Direito; 2ª) Direito Civil; 3ª) Direito Comercial; 4ª) Direito Judiciário Civil (com Prática Forense); Direito Internacional Privado; 5ª) Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado); 6ª) Direito Internacional Público; 7ª) Direito Administrativo; 8ª) Direito do Trabalho; 9ª) Direito Penal; 10ª) Medicina Legal; 11ª) Direito Financeiro e Finanças; 12ª) Economia Política.²²⁰

Observa-se assim que as reformas se deram, em regra, em descompasso com as realidades econômicas e sociais do país, contribuindo para o processo de expansão dos cursos jurídicos de modo que a formação do bacharel em Direito deixou de ser privilégio das elites e passou a contemplar os filhos da classe média, que viam neles uma possibilidade de ascensão social. Essa realidade aumentaria a crise do ensino jurídico, como diz Venâncio Filho²²¹, ao apontar um trecho da fala do professor e jurista San Thiago Dantas, em aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito, em 1955, no Rio de Janeiro:

A sociedade brasileira de hoje oferece o exemplo perfeito de crise determinada 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, não só pelos problemas criados pelo

²¹⁸RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 64.

²¹⁹Ibid., p. 64.

²²⁰VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 318.

²²¹Ibid., p. 134.

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 [...]. 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.

Para o autor, o processo de comprometimento da qualidade do ensino jurídico nesse momento se deu fortemente vinculado às prioridades da burocracia brasileira e de um processo de expansão sem qualidade. A universidade brasileira vai, aos poucos, se tornando grande cartório transmissor de ideias pré-concebidas e incapazes de preparar os alunos para o convívio com os conflitos sociais. Aliás, o Parecer/CFE nº 365/67 ampliou o crescimento desmedido dos cursos jurídicos, pois por ele, conforme Venâncio Filho²²²,

[...] seria impossível a recusa à autorização para funcionamento quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos. Os elementos que deveriam ser examinados pelo Conselho em cada caso seriam a capacidade financeira da entidade mantenedora, as condições do prédio, o corpo docente e a situação do meio, porém esse exame era de caráter puramente formal [...].

Observa-se que o próprio Estado criava e facilitava as condições para o surgimento de novas instituições, com critérios mínimos de rigor, não se dando isso de maneira desarticulada dos propósitos do governo. Desse modo, fazia-se cada vez menos o curso jurídico para aquisição de conhecimentos, mas para a formação do bacharel que, independentemente da qualidade, oferecia aos egressos algum prestígio social.

Logo em seguida, na década de 1970, entrou em vigor a Resolução nº 3/72 do CFE, que instituiu um novo currículo para os cursos de Direito, que em essência repetiu o enfoque até então vigente de um viés técnico e positivista. A Resolução estabeleceu um currículo mínimo com no mínimo 2.700 horas e com a disciplina obrigatória Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado. Trouxe também a possibilidade de novas habilitações, para além da habilitação geral, mas essa flexibilização não foi adotada pela maioria dos currículos das faculdades brasileiras, mantendo-se, mais uma vez, a formação tradicional. Conforme registra Bastos²²³, o texto legal rezava, no art. 3º, que

²²² VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 319.

²²³ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 227.

[...] além da formação geral prescrita em Lei, as Instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam nos currículos plenos.

Parágrafo único – A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

O problema da formação do ensino jurídico se agravou e as novas reformas surgiram como remédios que na verdade eram nova vestimenta de um corpo marcado pelos desgastes das mudanças sem efeito feitas ao longo do tempo. Um dos maiores e crescentes deles foi o aumento gradativo dos cursos no país, a ponto de provocar a intervenção da OAB que, por meio do seu Estatuto (Lei nº 4215/63), estabeleceu o Exame de Ordem como forma única forma de ingressar na advocacia, a fim de minorar os agravos causados pelo excesso de profissionais sem qualificação que ingressavam na atividade.

Inobstante a previsão, houve grande pressão de estudantes de Direito, no período do regime militar, a favor do sistema tradicional. Por força disso, veio a Lei nº 5.842/72, que flexibilizava o ingresso de bacharéis nos quadros da OAB ao permitir acesso àqueles que tivessem realizado estágio forense de no mínimo 300 horas, nas faculdades e sob a supervisão da OAB, mas aqueles sem esse estágio teriam de realizar o Exame de Ordem para se tornarem advogados.

As questões relacionadas ao Exame de Ordem acabaram por reacender a discussão acerca da natureza do curso de Direito e de seu papel como formadores bacharéis ou de advogados, o que não é de simples solução. O bacharelado é um grau acadêmico, mas a advocacia é profissão, e quando se pensa na exigência de um exame específico para a concessão do direito de exercer a profissão, há de se levar em consideração uma série de elementos em torno dos quais se deu a necessidade de exigência desse exame, sendo o principal a baixa qualidade dos profissionais que ingressavam no mercado, com poucas condições de exercer com competência a advocacia. A partir de 1994, o Exame da Ordem tornou-se obrigatório, sem as flexibilizações até então possíveis.

A Resolução CFE nº 3/72 vigorou durante o fim do período ditatorial, início do processo redemocratização e até depois do advento da CF/88. Segundo Rodrigues²²⁴, o que os críticos ou os que são favoráveis à Resolução afirmam é comum: “A reforma não resolveu os problemas do ensino do Direito. Os motivos são diversos- ou ela não introduziu as mudanças

²²⁴RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 71.

estruturais necessárias ou não foi devidamente aplicada-, e a conclusão é idêntica.” Na verdade, ao longo do tempo as reformas do ensino jurídico não enfrentaram a questão do método, o que, de acordo com Bastos²²⁵,

na prática, permite a redução de toda e qualquer inovação aos cânones e modelos tradicionais de ensino: o modelo da tradição de Coimbra, discursivo e descritivo. O modelo questionativo, o *case method*, divergente do modelo discursivo ou descritivo, utilizado principalmente nos países de origem anglo-saxônica, nunca foi incentivado no Brasil. Foi sugerido, também, por San Tiago Dantas, isto é, ensinar o aluno a raciocinar juridicamente, o que, de certa forma, constrangeu, inclusive a Exposição de Motivos do currículo proposto pela Resolução CFE nº 3 de 1972.

Confirma-se, nesse sentido, que as reformas havidas até então sucumbiram ao modo de ensinar herdado da tradição de Coimbra, inclusive no que diz respeito ao apego legislativo, levando à assimilação de um método que reproduz o que foi posto desde cedo como caminho para o aprendizado do Direito, fundado em um processo de aprendizado a partir da leitura da letra da lei. Para Bastos²²⁶,

[...] essas práticas imanentes ao ensino jurídico brasileiro criaram um verdadeiro atavismo que, mesmo com a ultrapassagem do ensino programático do Direito Romano, reduziu a prática do ensino aos cânones descritivos dos institutos e não à discussão da sua adaptação ou aplicabilidade aos diferentes problemas juridicamente significantes.

Desse modo, à medida que o tempo passa o fenômeno do direito passa a ser visto como mera expressão da lei, na perspectiva da ação legislativa, retirando-lhe a condição de produto da academia, discutido e debatido como tal, o que leva à inferência de que falta nas faculdades jurídicas a compreensão do direito como fato social que, por assim o ser, é problemático. Pode-se, assim, reconhecer que as reformas havidas no país não romperam com os padrões clássicos do conhecimento jurídico, posto que não incentivaram novos métodos de ensino e aprendizagem²²⁷.

Os anos que se seguiram foram marcados por fortes críticas ao ensino jurídico, sobretudo nas questões metodológicas e curriculares, sem dizer de um senão de ordem política que questiona os próprios conteúdos e valores tratados nesse ensino. Com base nessa realidade, as décadas de 1980 e 1990 aparecem como o período em que mais se discutiu o tema do ensino jurídico e mais surgiram propostas para solucionar os problemas percebidos.

²²⁵ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 249.

²²⁶ *Ibid.*, p. 250.

²²⁷ *Ibid.*, p. 250.

A própria CF/88 legou, no âmbito mais amplo da legislação pátria, um capítulo dedicado à Educação, à Cultura e ao Desporto, conferindo às universidades, no artigo 207, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, entendidas ela como gênero e sinônimo de Instituições de Ensino Superior. Já o art. 209 garantiu à iniciativa privada o oferecimento do ensino.

Em 1991, o Conselho Federal da OAB, presidido por Marcelo Lavenère Machado, instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, formada por diversos professores, como Álvaro Villaça de Azevedo, da USP, para diagnosticar a situação dos cursos de Direito e do mercado de trabalho dos advogados para, com base nele, apresentar uma proposta de solução para as dificuldades encontradas. O resultado da pesquisa elaborada pela Comissão foi objeto de debate na XIV Conferência Nacional da OAB, realizada na cidade de Vitória-ES, em 1992²²⁸, situando-se a questão do ensino do Direito e de suas crises e buscando-se fixar algumas demandas centrais requeridas pelas exigências contemporâneas. Foram elas:

- a) demandas sociais;
- b) demandas de novos sujeitos;
- c) demandas tecnológicas;
- d) demandas éticas;
- e) demandas técnicas;
- f) demandas de especialização;
- g) demandas de novas formas organizativas do exercício profissional;
- h) demandas de efetivação do acesso à justiça; e
- i) demandas de refundamentação científica e de atualização dos paradigmas.²²⁹

Com base nessa análise, a Comissão estabeleceu proposições para o ensino do Direito, em cinco momentos distintos:

- a) proposições em linhas de princípios;
- b) proposições gerais;
- c) avaliação dos cursos de Direito;
- d) estrutura curricular; e
- e) medidas legislativas e corporativo-profissionais.²³⁰

Os trabalhos desenvolvidos por essa Comissão pretendiam que a OAB elaborasse diretrizes curriculares que servissem de apoio aos cursos jurídicos; recomendaram que o currículo dos cursos tivesse uma estrutura tridimensional, integrada de modo a interligar as

²²⁸ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 74.

²²⁹ *Ibid.*, p. 74.

²³⁰ *Ibid.*, p. 75.

disciplinas de formação geral com as profissionalizantes e atividades práticas, entre outras que intentavam colaborar e incentivar mudanças urgentes no panorama pesquisado. Nos anos que se seguiram a OAB participou de diversas outras Comissões e produziu diversos volumes como resultado dos trabalhos de análise do contexto relacionado ao ensino jurídico.

Em 1993, o MEC nomeou uma Comissão de especialistas em Direito para apresentar uma proposta concreta de solução para a crise vivida por esse ensino e que já se tornara pública com a Comissão do Ensino Jurídico da OAB, já mencionada. A Comissão, formada por professores de diferentes regiões do Brasil, buscava abranger os diferentes estados da federação para a busca de soluções para a crise, a partir da Portaria MEC nº 1.886/94, que revogou a Resolução nº 3/72 e promoveu nova reforma curricular, percebendo-se, mais uma vez, que as dificuldades do ensino jurídico e suas razões não foram devidamente atacadas pelo dispositivo legal. Editada em dezembro de 1994, com vigência para 1996, o documento teve, segundo Krüger²³¹,

[...] como escopo fazer os discentes entenderem e participarem do processo de transformação e desenvolvimento da sociedade brasileira, além de estimular o aprimoramento contínuo na área jurídica. Inseriu a exigência da monografia jurídica. Erigiu a interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da análise jurídica. Mas a Portaria nº. 1.886/94 fixou tão somente o currículo mínimo, isto é, aqueles momentos aplicáveis a todos os Cursos de Direito do país.

O currículo mínimo a que a Portaria fazia referência dizia respeito apenas aos conteúdos e diretrizes curriculares gerais, ao passo que o currículo pleno se refere ao conteúdo mínimo acrescido das matérias e atividades definidas no projeto pedagógico de cada curso. O Estágio de Prática Jurídica também sofreu profundas mudanças, sendo integralizado ao currículo e tornando-se essencial para a obtenção do grau de bacharel em Direito. Valoraram-se as disciplinas de caráter formativo, e a monografia passou a ser obrigatória, com defesa perante banca examinadora²³²

Segundo Pessoa, o que se pretendeu, afinal, com Portaria MEC nº 1.866/94, foi

Fruto[não só] de uma articulação e luta histórica de diversos sujeitos individuais e coletivos vinculados não somente à questão do ensino jurídico,

²³¹ KRÜGER, Frederico Marcos. Evolução e adequação curricular do curso jurídico. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, ano 13, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196>. Acesso em: 14 out. 2014.

²³² CABRAL, Nuria Micheline Meneses. *O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais*: adeus à formação de bacharéis, 2007. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-GO, Goiás, 2007. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?cod_Arquivo=388>. Acesso em: 14 out. 2014.

mas também implementação de um efetivo Estado Democrático de Direito, como por exemplo a OAB, [...] a instauração de um novo paradigma de formação jurídica, voltado para a formação de um novo bacharel, bem como o incremento de uma nova cultura jurídica, apta, entre outros desafios, a realizar, a médio e longo prazo, uma ampla renovação das nossas instituições sociais, jurídicas e políticas.²³³

Vinte anos depois da edição da Portaria em comento o que se percebe não parece coincidir com a expectativa de Pessoa. Se o paradigma inovador, em termos de formação jurídica, com vista à formação de um novo bacharel, tem sido o intuito das diversas reformas que permearam o universo político do Estado brasileiro no sentido de promover essa mudança necessária e urgente, o caminho trilhado indica um objetivo ainda não alcançado pelo ensino jurídico pátrio.

A Portaria nº 1.886/94-MEC trouxe a obrigatoriedade de um curso com pelo menos 3.300 horas de atividades e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, como se pode perceber no art. 3º:

O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito²³⁴.

As atividades complementares também surgiram como meio de integrar o curso de Direito com atividades não apenas vinculadas ao cotidiano da sala de aula, como está dito no art. 4º:

Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno²³⁵.

Outro aspecto inovador, já mencionado, foi a exigência do trabalho de conclusão de curso, denominado monografia final, que visa introduzir a pesquisa em nível de graduação, despertando precocemente o interesse por esse universo. De acordo com Rodrigues²³⁶, a

²³³ PESSOA, Robertônio Santos. Diretrizes curriculares e redefinição do perfil dos concursos públicos. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. *OAB ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília, DF, 2003. p. 246.

²³⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.p. 83.

²³⁵ *Ibid.*, p. 84.

²³⁶ *Ibid.*, p. 96.

Portaria MEC nº 1.886/94 também possui pontos criticáveis, não tanto pelo conteúdo, mas pela ausência de clareza de alguns dispositivos, como o art. 4º, no que tange às atividades complementares.

Importante destacar que as mudanças introduzidas pela referida Portaria ansiavam por ser o canal hábil para modificar a mentalidade ultrapassada comum nos cursos de Direito no Brasil, pois

[...] pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a Reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente. Ao lado disso, a Reforma incidiu, novamente, no mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais, etc) mais importantes estejam preenchidas.²³⁷

Assim, outra reforma do ensino do Direito se fincou sob o mesmo terreno alagadiço do método lógico-formal da dogmática, deixando claro que a realidade social desse ensino não pode ser alcançada apenas com propostas, já que precisam se tornar viáveis, tendo em vista diversos vieses, como o político, sociológico e o cultural e não apenas o jurídico. Para Rodrigues²³⁸,

a constatação que resta diante da revogação da Portaria MEC nº 1.886/1994 e das defesas, muitas vezes irracionais, de seu conteúdo, é dupla:

- a) de que todos aqueles que acreditaram que ela seria capaz de ser o instrumento de reforma do ensino do Direito embarcaram em uma utopia ingênua, porque presa ao positivismo que combatia; estava alicerçada na crença de que o Direito pode mudar a realidade.
- b) de que a história do ensino do Direito, no Brasil, em todos os momentos, é a história de imposição de univocidades- o espírito dogmático anima até os mais críticos.

Observa-se que, mesmo os teóricos e críticos do ensino do Direito não concordando ou defendendo o atual ensino jurídico, ninguém consegue reformá-lo, o que, na visão de Melo Filho²³⁹, ocorre porque não houve o desatrelamento das prescrições oficiais e dos padrões tradicionais que impedem, do ponto de vista prático, a inovação e a ousadia, gerando o já

²³⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.p. 97.

²³⁸ *Ibid.*, p. 98.

²³⁹ MELO FILHO, Álvaro. Currículo Jurídico. Um modelo atualizado. *Revista de Processo*, São Paulo, n. 65, p. 105, jan./mar. 1992.

conhecido “pacto de mediocridade”, em que os professores fingem ensinar e os alunos dizem aprender.

Inovar em um sistema que não oferece ao professor a menor condição para tanto é uma tarefa bastante delicada e supera os limites da ousadia que, embora seja salutar, não pode ser utilizada quando os docentes não têm qualquer amparo institucional para, ainda que incipientemente, romper com o tradicionalismo de reproduzir o ensino a partir da norma jurídica posta com exclusividade pelo Estado. Essa tradição apenas confirma que a forma de abordagem do direito nos cursos jurídicos brasileiros é, em geral, estática, parcial e paralisante. Segundo Montoro²⁴⁰

[...] é estática porque vê o Direito como um sistema completo, fechado, sem lacunas e sem contradições. Parcial porque só considera, no amplo campo do direito, as normas jurídicas estatuídas pelo Estado, limitando assim o campo do direito ao ‘direito oficial’. E, finalmente, paralisante, porque atribui ao direito e aos juristas uma função conservadora dessa ordem oficial estabelecida.

A visão do Direito a partir de uma abordagem estática, parcial e paralisante justifica e responde por muitas das dificuldades até aqui elencadas quando se trata do pouco êxito das reformas do ensino jurídico brasileiro empreendidas ao longo do tempo. Numa perspectiva analítica, há que se dizer que o Poder Público, embora tenha garantido liberdade e pluralismo, exigiu também a preservação da qualidade, o que se contradiz com o grande expansionismo vivido, o qual tem sofrido fortes críticas e é objeto de questionamentos do Conselho Federal da OAB e da própria sociedade. Para a ministra do STJ, Eliana Calmon,

[...] na década de 90, o governo Fernando Henrique Cardoso concluiu que os cofres públicos não poderiam mais bancar o ensino superior. Não havia recursos para atender aos investimentos que se faziam necessários ao reaparelhamento e à expansão da universidade pública, inteiramente sucateada, com sérios problemas de gerenciamento e corroída pela divisão e disputa de poder internamente. **Priorizando o ensino fundamental, optou o Governo Federal por abrir as portas do reprimido mercado à iniciativa privada. Não questiono a privatização, característica marcante do governo dos anos 90. A perplexidade fica por conta da abertura.** [...] As instituições de ensino superior atuais, repito, direcionam-se para um objetivo claro: **o comércio da educação profissionalizante e o lucro sem preocupação com a formação humanística.** [...] A influência política da nova elite econômica, representada pelos donos de faculdades, é de tal ordem que o MEC, pela Câmara de Educação Superior, emitiu o Parecer 146/2002, aprovando o projeto de resolução que institui novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito. Pela resolução, o curso

²⁴⁰ MONTORO, André Franco. Uma visão crítica do direito. *Revista Informação Legislativa*, Brasília, DF, ano 18, n. 72, p. 6, out./dez.1981.

jurídico passa a ter duração mínima de três anos, carga horária igual à dos cursos de turismo, hotelaria, secretariado, música, dança, teatro e design.²⁴¹(grifo nosso).

É evidente a crítica da ministra e professora Eliana Calmon Alves à comercialização dos cursos de Direito, em detrimento da formação humanística tão importante e a um só tempo tão distante da realidade desses cursos de bacharelado no Brasil. O distanciamento da formação humanística se torna assim, por todos os aspectos já apresentados, mais aprofundado.

Não resta dúvida de que quanto mais o ensino jurídico se estruture em eixos legalistas, mais se afastará ele das matrizes humanísticas que permitiriam ver o Direito como fato social e não apenas como mera interpretação da lei. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem progressista e não paralisante, o que demanda uma capacidade de não apenas receber o direito posto pelas forças de dominação, mas colocar diante de si o dever de confrontar os conjuntos de normas sob os critérios de legitimidade e justiça. Nesse sentido, é oportuno ressaltar as lúcidas ponderações de Montoro²⁴² quando menciona que

[...] não se trata de contrapor a realidade a um modelo idealista e absoluto que ‘fica lá longe numa caverna platônica’. É na planície em que vivemos, no processo histórico e social entre liberdade e opressão, minorias dominadoras e maiorias sacrificadas, que se há de exercer, com espírito crítico e independente, a construção dos homens do direito. Aliás, a pesquisa social e histórica vem demonstrando, o direito vivo tem sido cada vez mais construído pela iniciativa das maiorias dominadas em sua constante luta pela reforma e aperfeiçoamento das instituições.

Pelas palavras do autor, o Direito precisa ser construído também na rua, fora dos gabinetes e palácios que baixam decretos e reformas, para que se consolide como realidade jurídica. Desse modo, seria possível promover a aproximação entre justiça e direito em seu contexto histórico, e talvez assim as reformas do ensino possam consolidar-se.

Depois do Parecer MEC nº 1886/1994, surgiu a primeira versão das diretrizes curriculares para os cursos de Direito, aprovada pela Câmara de Educação Superior (CES) e Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2002, através do Parecer nº 146,

²⁴¹ALVES, Eliana Calmon. Ensino jurídico nacional. In: ENCONTRO NACIONAL DAS MULHERES DE CARREIRA JURÍDICA, 2003, João Pessoa. *Anais eletrônico...* João Pessoa, 2003. p. 3. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/web/verDiscursoMin?cod_matriculamin=0001114&aplicacao=ministros.ativos>. Acesso em: 10 dez. 2014.

²⁴²MONTORO, André Franco. Uma visão crítica do direito. *Revista Informação Legislativa*, Brasília, DF, ano 18, n. 72, p. 9, out./dez. 1981.

quesintetizou o conteúdo dos anteriores. Destacam-se algumas das recomendações gerais consideradas²⁴³, como

- conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
- propor uma carga mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar [...].

O Parecer CNE/CES nº 146/ 2002 também estabeleceu dois níveis de diretrizes curriculares: as comuns aos cursos relatados e as específicas de cada um²⁴⁴. Houve também um acréscimo de disciplinas nos conteúdos fundamentais, objetivando mais integração dos saberes necessários ao futuro bacharel e preocupação de ofertar maior número de disciplinas profissionalizantes. Diversos, enfim, foram os aspectos trazidos pela nova legislação, como o estipulado no art. 8º do Parecer, que trata do perfil do graduando²⁴⁵:

Art. 8º. 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.

Esse aspecto das novas diretrizes possivelmente traduza de forma direta e objetiva as expectativas para a formação do bacharel em Direito, o que acaba se revestindo em grande dificuldade, uma vez que o ensino jurídico permanece cultuando a lógica da lei e dos institutos herdados do referencial romano. É que, segundo Lyra Filho, “não há lugar para dogmáticos no mundo, a não ser enquanto marcapasso ou cadaverização²⁴⁶”.

É, pois, a cadaverização do próprio direito que, inobstante as tentativas de ressuscitá-lo, acabam por destruir o que lhe resta. Com essa ideia, o autor declara a morte da dogmática

²⁴³ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.p. 108.

²⁴⁴ Ibid., p. 110.

²⁴⁵ Ibid., p. 112.

²⁴⁶ LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1980. p. 41.

jurídica, tal qual o fez Nietzsche²⁴⁷ com Deus, em Zaratustra, ou o excessivo apego à ciência e demais falsas doutrinas que dominam o homem e lhe impõe restrições. Do mesmo modo, a lei impor restrições ao mundo do ensino do direito, retirando as condições de liberdade de pensar e refleti-lo de outra maneira, uma vez que busca apenas o conhecimento dos “dogmas estatais ou, mais amplamente, dos padrões impostos pelas classes sociais que tomem as decisões cogentes, perspectiva essa que conduz a uma sacralização das diretrizes estatais.”²⁴⁸

Ainda há que ressaltar, no Parecer CNE/CES nº 146/2002, uma crítica sofrida desde a sua edição e que se refere à baixa qualidade formal, posto que mal redigido e vago levaria a problemas de aplicação, caso implementado,²⁴⁹ não o tendo sido por inúmeras reações de diversos setores da sociedade, como a OAB, que questionaram veementemente alguns pontos, a exemplo do tempo de integralização do curso ou a obrigatoriedade da monografia, alegando que assim ele teria que ser regulamentado com base em critérios peculiares. A Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi) também reagiu e discordou do conteúdo do Parecer, encaminhando ofício ao ministro da Educação, em maio de 2002, no qual questionou o tempo de integralização de apenas três anos e a ausência de audiências públicas para ouvir as entidades interessadas²⁵⁰.

A OAB, por meio do Conselho Federal, na tentativa de impedir a homologação do Parecer CNE/CES nº 146/2002, impetrou mandado de segurança²⁵¹ no Superior Tribunal de Justiça- STJ, alegando, dentre outros pontos, que as novas diretrizes curriculares continham

[...] lacônica e omissa regulamentação, que não indica quais as matérias mínimas e elementares que o curso de Direito deverá ter, no que concerne à parte profissionalizante, limitando-se a fixar as matérias do básico [...]; substituiu a Portaria nº 1.886/94, que definia, além de um período mínimo de cinco anos letivos par o curso de Direto, as matérias dogmáticas do curso [...].²⁵²

²⁴⁷ NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor, v. 22).

²⁴⁸ LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1980. p. 14-15.

²⁴⁹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 108.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 119.

²⁵¹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Mandado de segurança n. 8.592 - DF*. Impretante: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Impretado: Ministro do Estado da Educação. Relator: Ministro Franciulli Netto. Brasília, DF, 14 maio de 2003. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=754223&num_registro=200201074907&data=20030623&tipo=5&formato=PDF>. Acesso em: 28 nov. 2014.

²⁵² Trecho da petição inicial do MS nº 8592/DF. BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Mandado de segurança n. 8.592 - DF*: Relatório. Impretante: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Impretado: Ministro do Estado da Educação. Relator: Ministro Franciulli Netto. Brasília, DF, 14 maio de 2003. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=740516&num_registro=200201074907&data=20030623&tipo=51&formato=PDF>. Acesso em: 15 out. 2014.

A decisão do ministro-relator atacou severamente vários pontos do Parecer e concedeu a segurança pleiteada, admitindo que a redução da carga horária dos cursos geraria grandes prejuízos à comunidade acadêmica e a abertura de faculdades de Direito no Brasil nos moldes em que vinham ocorrendo mais prejudicava que democratizava o ensino jurídico. Depois disso, sucederam-se diversos pareceres e portarias normativas, como as de nº 02, 04 e 40, de 2007, praticamente repetindo a mesma raiz sintomática do problema das diretrizes vinculadas a um ensino dogmático e conservador, que não aponta para as reais soluções.

É evidente resta que uma reforma curricular não poderá suprir as falhas e deficiências históricas da formação jurídica, a não ser que o acadêmico passe a entender a presença do Direito nos diversos âmbitos sociais e não apenas no *locus* estatal denominado processo. A perspectiva de análise do Direito precisa, pois, ser revista, para se defini-lo sociológica e filosoficamente.

Segundo Lyra Filho²⁵³, as demais questões, como os aspectos metodológicos, são complementares e, embora importantes, não podem ser o centro da mudança de um paradigma de ensino do direito sem que se (re)vejam as condições de compreensão do próprio fenômeno jurídico. Assim, para que se tenha um direito cidadão, e não um direito puramente legal, necessário se faz a revisão de sua compreensão, como propõe Rodrigues²⁵⁴ ao afirmar que

[...] toda práxis transformadora pressupõe uma nova simbologia como forma de tratar o real e uma utopia como meta a ser atingida. Não se modifica a práxis jurídica dominante no ensino do direito se não se modifica o simbólico a ela correspondente. **Não se cria o novo a partir do vigente. As utopias são necessárias porque revolucionárias.** (grifo nosso).

O novo, segundo a afirmação do autor, diz respeito ao que não se conhece ou não se tem certeza, daí a grande importância da utopia numa mudança, do contrário, com apoio nas certezas vigentes, não será possível a real transformação que o ensino jurídico carece e ainda não alcançou. Nessa linha de raciocínio, não se pode mais olvidar o pensamento de Nietzsche²⁵⁵ quando afirma ser preciso romper com os ídolos da modernidade, como moral, ciência e verdade, no sentido da ousada e corajosa construção do novo.

Em março de 2013, nova pretensão normativa nasceu de um Termo de Cooperação Mútua ajustado entre o ministro Aloísio Mercadante e o presidente da OAB Marcos Vinicius Coelho para que fosse constituída uma comissão paritária encarregada de estabelecer novos parâmetros do ensino de Direito. Os dirigentes anunciaram o fim da concessão indiscriminada de autorizações para o funcionamento de cursos de Direito e o congelamento de 25 mil vagas

²⁵³ LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. Brasília: UnB/CAD, 1980. p. 18.

²⁵⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988. p. 122.

²⁵⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *O crepúsculo dos ídolos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 7.

até que seja definido o novo marco regulatório do ensino jurídico no País. Na ocasião, Mercadante afirmou que “o balcão estava fechado”.²⁵⁶

Para efeito de cumprimento dos ditames do Termo de Cooperação, foi constituída uma Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, o que se deu 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), cuja finalidade expressa era propor sugestões para a formulação de uma nova Política Regulatória, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Curso de Direito. Essa Câmara teve composição plural para envolver o maior número possível de atores no processo de discussão do marco regulatório²⁵⁷.

A OAB, pelas experiências anteriores e ciente da necessidade de ampliar o debate, promoveu audiências públicas, por meio de suas seccionais, com estados como Paraná e Rio Grande do Sul realizando mais de uma dessas audiências. A Câmara contou também com a participação de diversos professores do país e até mesmo do exterior, cujos trabalhos foram organizados a partir de duas subcomissões: Subcomissão de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, coordenada pelo professor Otavio Luiz Rodrigues Junior, e Subcomissão de Avaliação, coordenada pelo professor Eid Badr.

O relatório apresentado pela Câmara teve por missão sistematizar as discussões, o que se deu a partir da descrição do contexto da oferta de vagas no ensino jurídico no Brasil, seguida pela exposição do marco regulatório da matéria. Estabelecidas as premissas, foram propostos padrões substantivos para as Diretrizes Curriculares Nacionais e novos instrumentos de avaliação dos cursos de Direito.

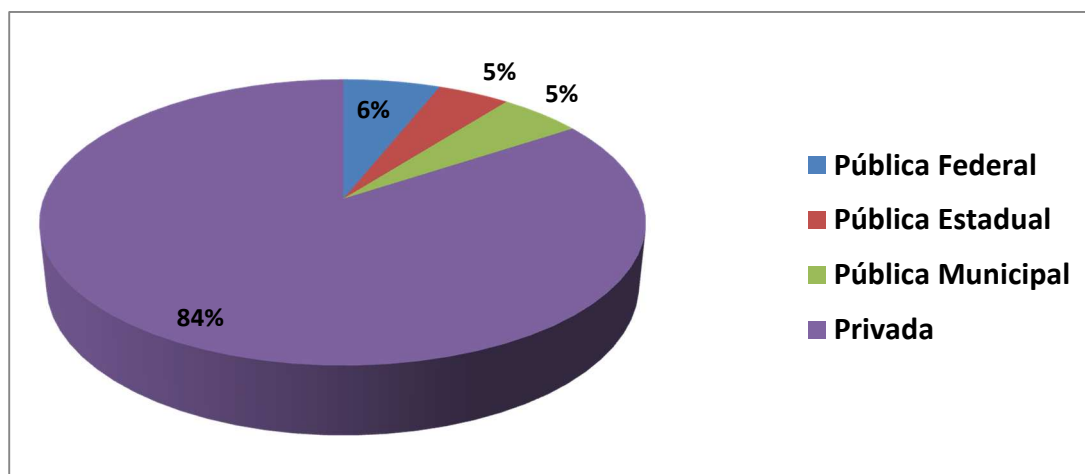
Ora, a política regulatória do ensino jurídico tem sido objeto de constantes debates nos últimos anos, tendo sido criado diversos grupos de trabalho para estabelecer uma política pública que, embora marcada pela expansão, não negligenciasse a qualidade e as fortes demandas de inclusão social. No momento, as medidas para o aperfeiçoamento do marco regulatório do ensino jurídico no Brasil têm por meta revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais e propor um novo instrumento de avaliação dos cursos de Direito.

²⁵⁶ Informações acerca da assinatura do Acordo retiradas do site do Conselho Federal da OAB. ACORDO pioneiro entre OAB e MEC fecha balcão dos cursos de direito Brasília, DF, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcão-dos-cursos-de-direito>>. Acesso em: 15 out. 2014.

²⁵⁷ O relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC foi disponibilizado pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, seccional Piauí. As informações foram extraídas na medida da necessidade de esclarecer o caminho até aqui percorrido. Os resultados finais não são conhecidos até o momento em que se redige a fase conclusiva dessa pesquisa.

Segundo dados do Censo da Educação Superior referentes a 2012, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há no país 1.157 cursos presenciais de Direito, dos quais 182(16%) são ofertados pela rede pública e 972 (84%) pelo sistema privado. Desses cursos, 339 (35%) situam-se nas capitais e 756 (65%) no interior.

Gráfico 1-Cursos de Direito no Brasil- instituições públicas e privadas

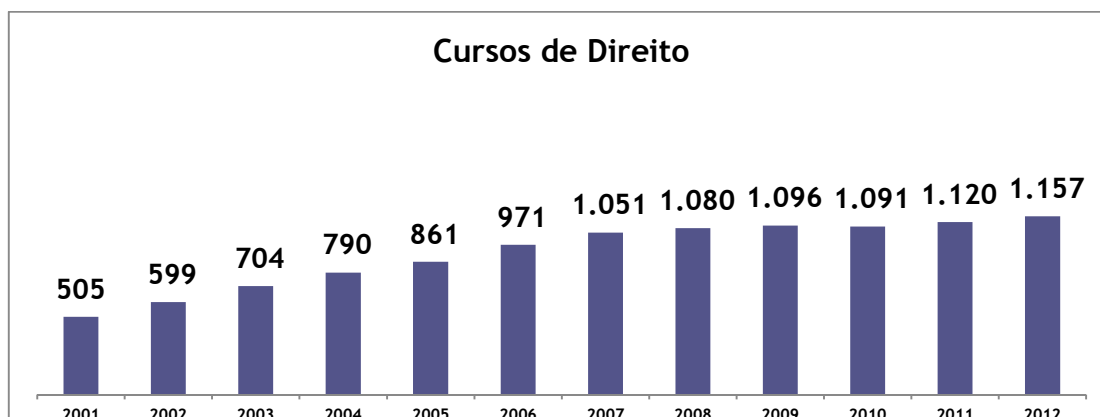


Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

Percebe-se, com clareza, o resultado do processo de expansão dos cursos de Direito vivido nos últimos tempos. Ciente disso, o MEC decidiu não autorizar a abertura de quaisquer outros, chegando o ministro a usar a expressão “o balcão está fechado”, o que denota um exagero mercadológico que requer combate. Um dado que parece agravar a situação é o fato de os cursos jurídicos estarem majoritariamente no interior dos estados, o que dificulta ainda mais a fiscalização pelos órgãos competentes e gerar um aumento exacerbado de faculdades, criadas em nome da descentralização do ensino.

O gráfico a seguir revela o aumento de cursos de Direito autorizados entre os anos de 2001 a 2012, caracterizando um crescimento de mais de 100%:

Gráfico 2-Cursos de Direito no Brasil- número de autorizações para criação do curso

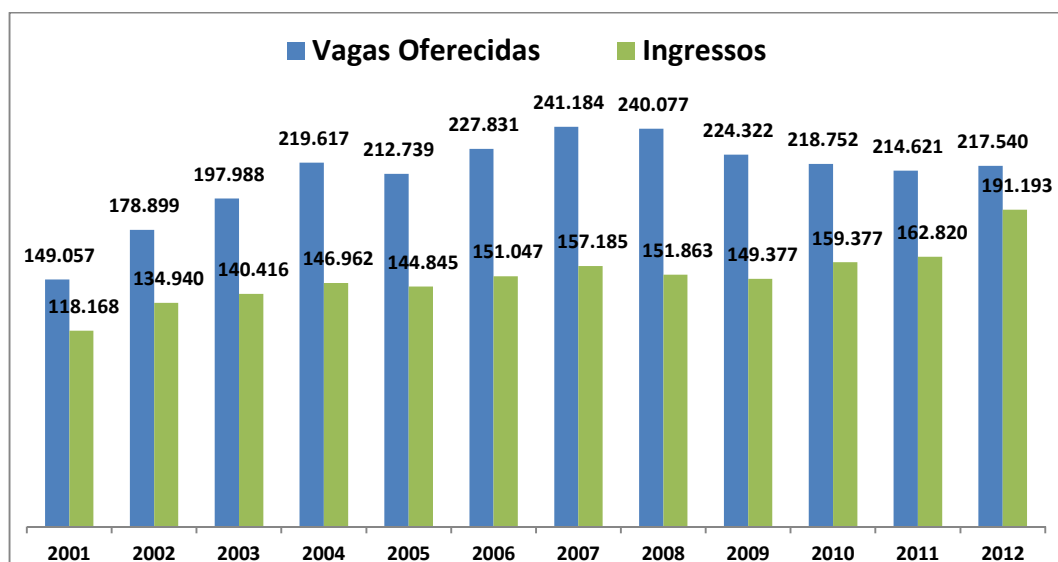


Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC

Por esses números, o Brasil possui o maior número de cursos jurídicos no mundo. Hoje, dois anos depois desse levantamento, o país conta com quase 1.300 cursos espalhados em seu território²⁵⁸, o que fez com que o atual presidente da OAB tenha se pronunciado para informar que, além da banalização, nenhum país possui tantos cursos de Direito.

O gráfico seguinte, também constante do relatório, revela a desproporção entre o número de vagas ofertadas e o número de ingressos nos cursos jurídicos entre os anos de 2001 e 2012:

Gráfico 3 - Cursos de Direito no Brasil- número de vagas oferecidas e número de ingressantes



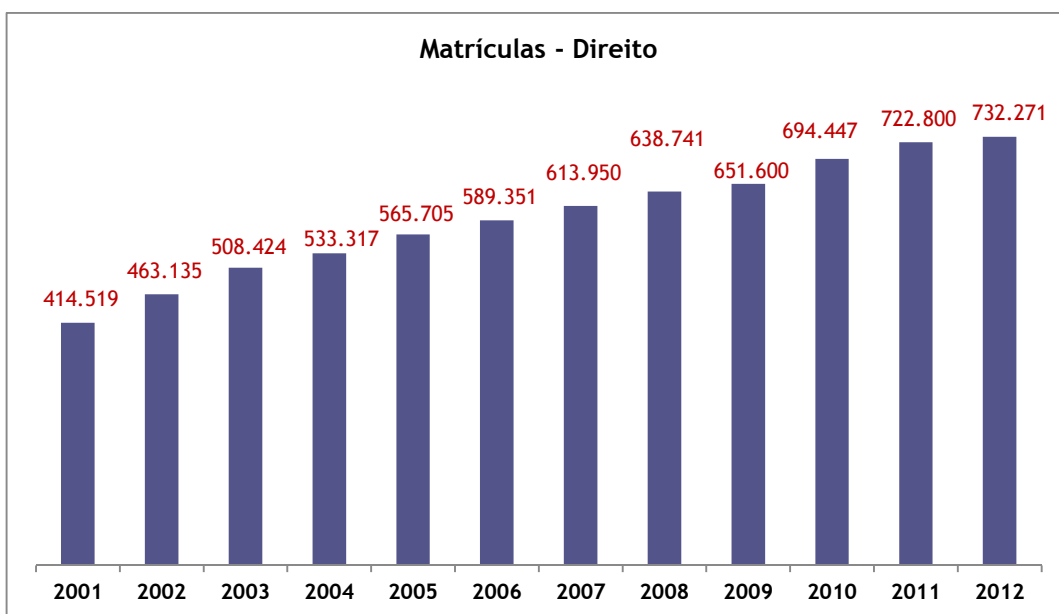
Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

²⁵⁸ SARDINHA, Edson; COELHO, Mario. *OAB crítica "recorde" do Brasil em cursos de direito*. [S.l.], 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Percebe-se que desde 2001 o número de vagas oferecidas é sempre maior que o número de alunos ingressantes, o que denota outro problema crescente: durante os onze anos enumerados pela pesquisa, em nenhum deles houve igualdade entre número de ingressantes e de vagas. Isso leva à compreensão de que a sobra de tantas vagas decorre da lógica de mercado em um sistema capitalista, cuja grande oferta implica em perda de qualidade, posto que não há mais controle sobre o nível dos ingressantes, gerando o sentimento de venda de um produto a baixo preço ou, por assim dizer, de baixa qualidade.

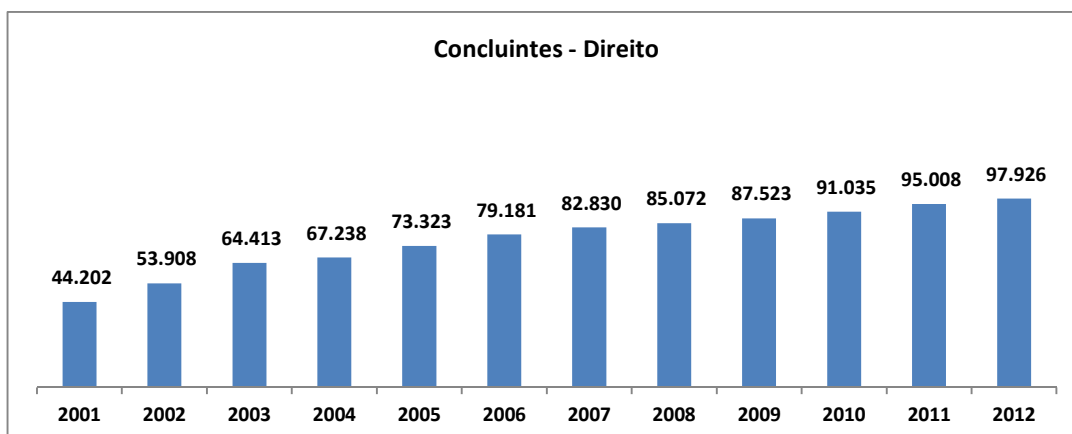
Os dois gráficos a seguir demonstram a quantidade de alunos matriculados e concluintes dos cursos de Direito no país:

Gráfico 4-Cursos de Direito no Brasil - número de alunos matriculados



Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

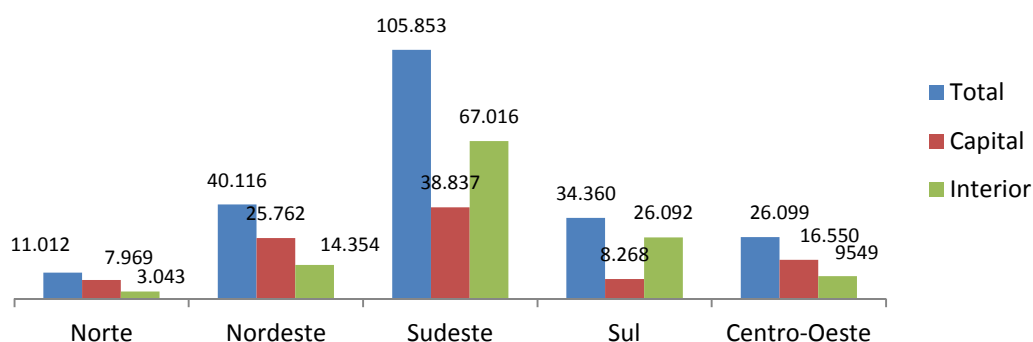
Gráfico 5 - Cursos de Direito no Brasil- número de alunos concluintes



Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

Ambos os gráficos revelam o crescimento tanto de matriculados quanto de concludentes, demonstrando o já por tantas vezes repetido crescimento quantitativo de alunos nos cursos de Direito. Quanto à distribuição dos cursos entre as diversas regiões do país, verifica-se uma concentração no Sudeste, com 49% das vagas:

Gráfico 6 - Cursos de Direito no Brasil- distribuição nas 5 diferentes regiões



Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

Os dados revelam aspectos significativos da distribuição de cursos jurídicos nas cinco diferentes regiões do país, o que confirma as antigas desigualdades. No gráfico, ficam subtendidas as diferenças de natureza econômica, social, política e, certamente, educacional. Especificamente na distribuição pelo Brasil, observa-se a concentração dos cursos, via processo de interiorização, no Sul e no Sudeste, o que se deve ao excesso deles nas capitais e grandes cidades.

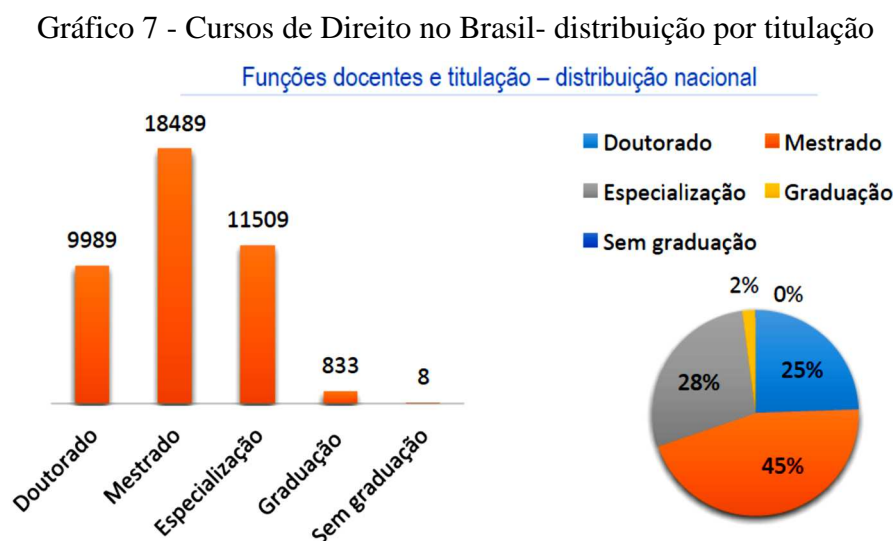
As regiões Norte e Centro-Oeste são as menos representativas em termos de número de cursos jurídicos, o mesmo que ocorre nas demais questões já apresentadas. A baixa renda da população e a ausência de atrativos na indústria e comércio concorrem diretamente para que ambas as regiões apresentem os menores índices de concentração de cursos, ao revés do acontece com o Sul e o Sudeste. O Nordeste aparece com um contingente de cursos que se põe entre as duas maiores e as duas menores regiões em termos de concentração.

É certo que a concentração de cursos jurídicos no Sul e no Sudeste do País eleva as desigualdades das mais diversas ordens, posto que termina por reunir também os maiores referenciais na área, em termos de qualidade e investimentos em pós-graduações, acarretando, muitas vezes, migrações dos que moram nos locais onde esses investimentos inexistem. O curso de mestrado em Direito, que ora possibilita essa dissertação é realizado no Piauí por

meio de parceria entre uma Instituição de Ensino Superior de Teresina e uma Universidade do Sul do Brasil é um exemplo dessa realidade.

A ausência de material humano que atende às exigências de um curso de pós-graduação *stricto sensu* se constitui um dos impeditivos para a sua realização em alguns locais, como é o caso de Teresina-PI, que realizou, com essa parceria, o primeiro curso de mestrado com uma Instituição de Ensino Superior privada.

Outro aspecto importante diz respeito ao perfil do corpo docente dos cursos de Direito, elaborado, conforme o Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2012. No tocante à titulação, verifica-se que no âmbito nacional 25% dos docentes de cursos jurídicos presenciais têm doutorado, 45% mestrado, 28% especialização e 2% graduação²⁵⁹:



Fonte: relatório parcial acerca do marco regulatório empreendido pela OAB e o MEC.

Os dados refletidos nos gráficos demonstram a necessidade de uma eficiente política regulatória para que se tenham novas perspectivas de (re)organização dos cursos jurídicos, que devem ter a qualidade melhorada. O grande desafio está lançado à apreciação dos diversos setores sociais para que, em conjunto, elaborem o respectivo Marco Regulatório. A partir dos principais referenciais das políticas educacionais, que são a CF/88 e a LDB, outros nortes podem surgir, algo comum na complexa teia legislativa educacional brasileira, sendo exemplo disso o Decreto nº 5.773/06, que estrutura a ação do poder público em torno de um

²⁵⁹OBSERVATÓRIO DO ENSINO DO DIREITO. *Metodologia de ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio, Vargas. 2014. Disponível em: <<http://direitogv.fgv.br/observatorio-ensino-direito#oed-01>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

tripé de funções: regulação, avaliação e supervisão.

O Decreto estabelece mecanismos de conexão necessária, de modo que os indicadores de qualidade insuficiente dos processos de avaliação geram consequências diretas na regulação — impedindo a abertura de novas unidades ou cursos — e na supervisão — aplicando-se penalidades que, no limite, redundam no fechamento de instituições e cursos. Define ainda o Decreto, com clareza, as funções de regulação, avaliação e supervisão, fazendo da avaliação o referencial de atuação do poder público, como prescreve a Constituição.²⁶⁰

Cabe, assim, ao poder público, por seus órgãos competentes, exercer a regulação da educação superior, que se dá, para as instituições, por atos de credenciamento ou recredenciamento e, para os cursos, por atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. Tais atos, conforme o art. 46 da LDB, e o art. 10, § 3º, do Decreto nº 5.773/2006, tem validade temporária: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

No caso dos cursos jurídicos essa aprovação também se sujeita a um parecer da OAB, de cunho opinativo, como estabelece a Lei nº 8.906/94, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, o qual, no art. 44, I, prevê como uma das missões da Ordem pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas no país. Segundo a Lei, compete também à OAB, por meio do seu Conselho Federal, colaborar para o aperfeiçoamento do ensino jurídico e opinar previamente nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação e reconhecimento desses cursos, nos termos do art. 54, XV, do Estatuto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, rezam que esse curso, em nível de graduação, deverá assegurar ao graduando uma 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.

²⁶⁰ BUCCI, Maria Paula Dallari. O art. 209 da Constituição 20 anos depois: estratégias do poder executivo para a efetivação da diretriz da qualidade da educação superior. *Fórum Administrativo - Direito público*, Belo Horizonte, v. 9, n. 105, nov. 2009. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/27995>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

A expectativa desse perfil do graduando do curso de Direito é bastante ampla e contempla as mais diversas exigências para a formação de um profissional capaz de conviver de forma integrada com as novas realidades sociais que se desenham em tempos de mudanças significativas no mundo globalizado. A grande e necessária discussão é saber até que ponto o Marco Regulatório dos cursos de Direito encaminharão diretrizes que de fato proporcionem condições para o atendimento dessas exigências, que não podem ficar resumidas a meras alterações curriculares. Segundo Faria²⁶¹, é preciso que os novos objetivos e as eventuais reformas – seja por inspiração do MEC ou da corporação dos advogados, seja por pressão dos próprios estudantes - não se limitem a uma simples instância didática. De um lado porque, pela sua própria natureza, o ensino do direito jamais deve ser reduzido a um mero elenco de disciplinas de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante. De outro porque, como afirmam Passeron e Bourdieu, é preciso ter em mente que todo ato pedagógico **é um processo de violência simbólica em que se impõe um arbitrário [poder] cultural voltado à reprodução de uma determinada estrutura das relações de classe.** (grifo nosso).

Pensando o ato pedagógico como uma representação da vontade um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, há de se ter em mente que sempre se dizer algo segundo a vontade de um dado grupo sobre outro, podendo-se afirmar que os cursos de Direito reproduzem, com em todo ato pedagógico, a violência simbólica de que trata Bourdieu²⁶². Assim, a preocupação com currículos e os debates sobre qualidade do ensino são todos periféricos à questão verdadeiramente central: a reprodução do poder da verdade jurídica, uma verdade dogmática, pois não pode ser criticada, mas mantida, historicamente, no mesmo lócus. Para Faria, isso significa que

[...] ensinar o direito é, também, uma forma de ensinar a encarar e acatar o Direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e **justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias**, etc., que correspondem a uma formação social e política específica. (grifo nosso).

Dessa afirmação se infere que o processo de ensino do Direito reflete, direta ou indiretamente, uma teoria ou orientação, pois não há ensino e educação neutros, como dizem Bourdieu e Passeron. Aliás, a ausência de neutralidade nos atos da vida é algo comum e

²⁶¹FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.p.49.

²⁶²BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.p. 24.

perceptível, não sendo diferente com o ensino e as teorias embasadoras do Direito. Streck²⁶³, ao discutir o velho problema do ensino jurídico no Brasil, aponta alguns caminhos de uma mudança ou reforma, como

[...] reformular as grades curriculares, dando ênfase às disciplinas formativas e não às meramente informativas; disciplinas formativas — filosofia do direito, introdução, etc — devem ser ministradas por professores com formação na área e não como biqueiros (quebradores de galho), que chegam na aula dizendo: ‘regras é no tudo ou nada, princípios é na ponderação’, achando que sabe alguma coisa; pior é utilizar, em sala de aula, manuais que resumem Aristóteles em meia página; direito constitucional deve tomar maior espaço na formação, incluída no *curriculum* a correlação do direito constitucional com a jurisdição constitucional e com a teoria do Estado; de sua parte, o acadêmico de direito precisa também operar um processo de autoanálise para colocar em questão o tipo de atitude por ele assumida com relação à própria formação. Nesse aspecto, algumas questões são fundamentais: deve-se abandonar a postura do acadêmico-consumidor, que se relaciona com a faculdade do mesmo modo que cuida de seus interesses nos supermercados ou no âmbito de uma *megastore*. Ora, a educação não é um bem de consumo. O que está em jogo aqui não é um produto estragado ou com mau funcionamento. É da própria formação que estamos falando[...]. (grifo do autor).

Nessas contundentes palavras do autor se percebe que o ensino de Direito carece de mudanças drásticas e urgentes, que devem passar pela reforma curricular, mas não se resumir a ela, e exigir outra postura dos discentes no sentido de entenderem o aprendizado como formação, que não se dá sem reflexão, e não apenas como informação, não sendo mais possível aceitar o perfil de um graduando que reproduz na instituição de ensino o mesmo comportamento que tem na loja de produtos de consumo favoritos. É certo que não se trata de mudanças simples, porém o referencial do ensino precisa ser alterado sob vários prismas, inclusive como conduta ética a ser seguida pelas instituições, que não podem continuar a dispensar aos alunos o tratamento de consumidor. Essa talvez seja uma das dificuldades cruciais na condução do ensino jurídico numa perspectiva diferenciada do ensino mercantilizado.

No momento de conclusão dessa pesquisa, o trabalho voltado para a elaboração do Marco Regulatório encontra-se em andamento, restando esperar e crer que MEC, OAB, IES, docentes e demais parcelas da sociedade com interesse em dar novos rumos ao processo de estruturação e avaliação dos cursos de Direito possam direcionar os esforços e as discussões

²⁶³ STRECK, Lênio. O protótipo do estudante de direito ideal e o “fator olheiras”. *Consultor Jurídico*, São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-out-23/senso-incomum-prototipo-estudante-direito-ideal-fator-olheiras>>. Acesso em: 26 out. 2014.

no sentido de mudanças efetivas, a fim de que possa haver, de fato, uma nova política de ensino para os cursos jurídicos. É o que, em verdade, se anseia.

40 ENSINO JURÍDICO NO PIAUÍ: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-EMPÍRICA

A construção do capítulo que encerra essa dissertação foi estruturada com o fito de demonstrar aspectos gerais da formação do Estado do Piauí; o nascedouro dos cursos jurídicos, e fundamentalmente, a análise da pesquisa empírica realizada a partir de entrevistas estruturadas e direcionadas aos professores conforme categorização, adiante exposta.

Todavia, antes da análise que se fará a esse respeito, cabe apresentar aspectos gerais que caracterizam o estado, bem como as origens do curso jurídico no Piauí.

4.1 Aspectos Históricos e Políticos da Formação do Estado do Piauí

O Piauí surgiu politicamente no cenário brasileiro na condição de capitania “independente” em 1758, com a posse do primeiro governador- João Pereira Caldas- então ajudante de ordens do governador do Pará. O nascente povoado foi denominado Capitania de São José do Piauí, na Vila da Mocha, que futuramente receberia o nome de Oeiras, a primeira capital do Piauí²⁶⁴.

A ideia destacada do termo independente se justifica pelo fato do termo não estarempregado no sentido comum da expressão, mas uma independência no sentido da desvinculação do Estado Colonial do Maranhão, a quem estava atrelado jurisdicionalmente.

Logo em seguida à organização do que passou a ser a sede do governo, realizou-se o primeiro recenseamento da Capitania do Piauí, a qual constatou uma população de 13.000 habitantes. Na sede do governo, Oeiras, havia 3.615 habitantes, sendo 2.066 homens livres e 1.549 escravos²⁶⁵, demonstrando desde os seus primórdios uma estrutura de dominação e poder que se perpetuaria pelos séculos a seguir, gerando as desigualdades que fazem do Piauí um dos Estados mais pobres da Federação brasileira.

As terras piauienses, geograficamente, constituem parte do chamado meio norte, ou seja, uma zona de transição entre o Nordeste, desde então, castigado por secas, e a Amazônia, abundante e farta em peixes, caças e frutas²⁶⁶. A condição fisiográfica da Capitania caracterizada por um estreito estirão de terra de quase 1.500 quilômetros, de comprimento, fez, naturalmente com que esta se tornasse rota de migração para os índios e passagem em

²⁶⁴ SANTOS, Gervásio; KRUEL, Kenard. *História do Piauí*. Teresina: Halley: Zodíaco, 2009. p.33.

²⁶⁵ DIAS, Cid de Castro. *Piauí das origens à nova capital*. 2. ed. Teresina: Nova Expansão, 2009. p.129.

²⁶⁶ BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Memória dos Conflitos: a saga de vaqueiros, heróis e jagunços nos ermos sertões onde começou o Piauí*. 2. ed. Teresina: Gráfica do Povo, 2007. p.22.

busca de novos espaços para a criação do gado que já se encontrava em franca expansão pelo Nordeste do Brasil, em especial partindo da Bahia.

É nesse contexto da expansão das terras para criação de gado que se situa o nascimento e caracterização do Piauí, associado à destruição das diversas tribos indígenas originariamente ocupantes dessa terra, que na condição de nômades não se conciliavam com a propósito extensivo da pecuária. Segundo Barros, “como era de se esperar, o índio, até então senhor absoluto da terra, não se conformava em perder seu território para o intruso-o conquistador branco- e o espantinho que o acompanhava na empreitada: o miciliano, o vaqueiro, o boi e os currais”²⁶⁷

Dentre outras, a particularidade do Piauí em relação ao seu povoamento, fez dele o único estado do Nordeste brasileiro que não teve suas origens a partir do litoral, mas sim no interior, justificando também o fato de ser sua capital, a única do Nordeste que não se situa no litoral. De acordo com Barros, o povoamento do Piauí se deu indiscutivelmente a partir do interior, como se percebe em sua afirmação de que

[...] o Piauí começou pelo Gurgueia. E não poderia ser outra a conclusão, porto que os dois primeiros atos oficiais pertinentes à conquista tem relação direta com esse vale: o primeiro foi a entrada à aldeia dos índios Gurgueias; o segundo, diz respeito à concessão das primeiras sesmarias em 1676, todas localizadas na região²⁶⁸.

Aos poucos foram sendo exterminados os primitivos habitantes do Piauí, como se deu em toda a América espanhola e portuguesa, num cruel processo de dizimação. É deles, aliás, que procede a denominação do estado, segundo a maioria dos etimólogos e estudiosos das origens do Piauí. A expressão de origem tupi se referia aos peixes pintados encontrados em abundância em rios da região- os pias. Os desbravadores dos sertões, depois passaram a denominar a região de Piauí, que significa rio dos pias, numa associação à nomenclatura indígena.

No que diz respeito à capital do estado, há muito se discutia a respeito da possível mudança para outro local onde as condições climáticas fossem mais favoráveis e os encontros políticos pudessem ficar mais centralizados. Assim foi que em 1850, o novo governador do Piauí, José Antonio Saraiva, tendo recebido delegações com representantes de diferentes regiões iniciou um debate acerca da mudança da então capital, Oeiras, que por sua vez resistiu bravamente contra a mudança.

²⁶⁷BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Memória dos Confins: a saga de vaqueiros, heróis e jagunços nos ermos sertões onde começou o Piauí*. 2. ed. Teresina: Gráfica do Povo, 2007. p.23.

²⁶⁸Ibid., p.33.

Depois de diversas discussões, a Assembleia recém instalada autoriza a transferência da capital para a Vila Nova do Poti, às margens do rio de mesmo nome, elevada desde logo à categoria de cidade, com o nome de Teresina, em 16 de agosto de 1852, em homenagem à Imperatriz do Brasil, a Sra. Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II.²⁶⁹

4.2 Origens do Curso de Direito no Piauí

Como se observa em toda a organização política do Brasil, o bacharel em Direito esteve presente como responsável pela estrutura e definição da máquina que movimenta o seu funcionamento, além de vir do Direito, a normatização das relações entre os integrantes da vida em sociedade.

No Piauí não foi diferente e sua formação também esteve apoiada no Direito, e da mesma forma que se deu com o surgimento do estado nação, em que foi necessário importar recursos humanos d'além-mar; no caso do Piauí o recrutamento de profissionais especializados na ciência do direito veio, prioritariamente do próprio Nordeste, de um dos principais pólos de produção jurídica do Brasil, o Recife. Nesse sentido, observe-se as palavras de Coelho²⁷⁰ ao afirmar que

[...] se levarmos em conta que os fundadores da Faculdade de Direito do Piauí, em sua maioria, eram egressos da Faculdade de Direito do Recife e ali haviam moldado a sua formação jurídica e filosófica, o que se tornou manifesto em algumas posições doutrinárias assumidas por alguns deles, fácil perceber que as ideias predominantes na Faculdade de Direito do Piauí ligavam-se à corrente positivista [...]. (grifo nosso).

Até o final da década de 20 não havia no Piauí um curso superior, embora a legislação federal facultasse aos Estados a possibilidade de criar e manter cursos superiores. Assim é que apenas no ano de 1931 surgiu o primeiro estabelecimento de ensino superior do estado- a Faculdade de Direito do Piauí- nascida da iniciativa e do esforço de alguns intelectuais da época, dentre eles Cromwell Barbosa de Carvalho, Mário José Baptista, Luiz Mendes Ribeiro, Cristino Castelo Branco, dentre outros.²⁷¹

Fazendo-se a analogia temporal, percebe-se que a Faculdade de Direito do Piauí surgiu depois de transcorridos 104 anos do nascimento dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, o que leva à inferência que tendo o curso aportado em terras piauienses de modo tardio,

²⁶⁹DIAS, Cid de Castro. *Piauí das origens à nova capital*. 2. ed. Teresina: Nova Expansão, 2009.p. 269.

²⁷⁰COELHO, Celso Barros. *O ensino jurídico no Piauí*: Faculdade de Direito, sua incorporação à Universidade. Teresina: APL: Imperatriz: Ética, 2010. p. 14.

²⁷¹BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996. p. 84.

terminou por gerar também consequências no âmbito do desenvolvimento político do estado que teve o aparecimento de instituições jurídicas bastante tardias.

Nesse sentido destaque-se a observação de Higino da Cunha que já alertava que o Piauí estava ficando na penumbra de outros estados próximos, como o caso do vizinho Ceará que fundou sua Faculdade de Direito no ano de 1903, ou o Pará que instituiu a sua Faculdade em 1902²⁷². A partir da análise desses aspectos tem -se que o curso de Direito no Piauí surgiu num contexto de grande valorização dos cursos jurídicos no Brasil, fruto da condição privilegiada destes no período imperial, e que se projeta na Primeira República brasileira, coincidindo praticamente com a fundação do curso jurídico no Piauí.

Oportuno destacar que segundo Brito, as mudanças econômicas vividas naquele momento originaram uma classe urbana e industrial que foi terreno fértil para o crescimento dos cursos de direito, cuja “formação versátil possibilitava aos bacharéis adaptar-se com relativa facilidade às novas condições políticas e sociais de uma sociedade em mudança. Daí o bacharelismo dominante, notadamente na área política e cultural, e a conseqüente proliferação das faculdades de direito”²⁷³.

Ainda sob a mesma perspectiva, Tobias²⁷⁴ explica que

[...] se o ideal era o doutor bacharel em Direito; se o país era pobre, paupérrimo em escolas superiores; se toda mulher tinha sonho: casar com doutor; se todo homem almejava ser doutor, era natural que à semelhança da lei da oferta e da procura, houvesse a multiplicação anormal das faculdades de direito, de onde nasceu a proliferação desmesurada dos doutores em direito.

Nesse contexto, o Piauí, embora, ainda vivesse uma condição econômica predominantemente agropastoril, adotava o modelo educacional então em vigor em todo o país, privilegiando a formação de bacharéis. Para Brito²⁷⁵, por muitos anos a Faculdade de Direito do Piauí, foi a única alternativa para a formação em nível superior dos jovens piauienses, e os que desejassem outra formação deveriam se deslocar para outros estados, o que era algo possível apenas para as famílias mais abastadas.

Dessa relação e da versatilidade do curso, se justifica muito das diversas ocupações dos bacharéis em Direito não apenas nas atividades próprias do curso, como magistratura e

²⁷² MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*. Teresina: Edufpi, 2011. p. 39.

²⁷³ BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996. P. 84.

²⁷⁴ TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: IBRASA, 1996. p.200.

²⁷⁵ BRITO, op. cit.p. 85.

advocacia, mas para além, esses profissionais passaram a ocupar no Piauí cargos políticos, o magistério ou funcionalismo público.

A Faculdade de Direito do Piauí iniciou oficialmente suas atividades em 1º de julho de 1931, e sua aula inaugural foi proferida por Joaquim Vaz da Costa, cuja cátedra intitulava-se Introdução à Ciência do Direito, e pelo professor Mário José Baptista, da cadeira de Economia Política e Ciência das Finanças, as duas únicas disciplinas do primeiro ano do curso, conforme orientação do Dec. Lei nº 19.852, de 11/04/1931²⁷⁶. Tendo nascido na condição de instituição particular, os mantenedores da Faculdade de Direito passaram a ter dificuldades para assegurar o seu funcionamento, carecendo se socorrerem do poder público.

Assim, o Governo do Estado interveio em apoio, fazendo a cessão de um prédio na atual rua Coelho Rodrigues, antiga Machado de Assis, no local que onde hoje abriga a Biblioteca Pública Estadual Crowmell de Carvalho, este, um dos precursores da referida Faculdade. As despesas da Faculdade também foram estadualizadas, em conformidade com o Decreto nº 1.471, de 16/08/1932 e a instituição tornou-se estabelecimento de ensino superior do Estado.

Em 1935 a primeira turma de bacharéis da novel Faculdade concluiu o curso de Direito e todos os egressos eram do sexo masculino²⁷⁷. A grande maioria dos formados foi ocupar os cargos públicos do serviço estadual, corroborando o que já se repetia no plano nacional quanto à necessidade de surgimento dos cursos jurídicos para o aparelhamento do corpo burocrático do Estado. É o que Melo²⁷⁸ denomina de elite burocrática do poder.

Nos anos que se seguiram, em razão do Estado Novo, a Faculdade enfrentou muitas dificuldades, quer pela centralização do ensino, como consequência da Constituição de 1937, quer pela omissão estatal do campo do ensino superior, ou pela proibição de acúmulo de remuneração de cargos públicos. A continuidade do curso foi seriamente prejudicada, uma vez que a maioria do corpo docente da Faculdade era composta por funcionários públicos e estes foram impedidos de acumular funções remuneradas.

Os professores então decidiram manter a Faculdade mesmo na condição de instituição particular, mas solicitaram apoio do governo do Estado, que decidiu assegurar alguma

²⁷⁶BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996. p. 86.

²⁷⁷MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*. Teresina: Edufpi: Icf, 2011. p.40.

²⁷⁸MELO, Antonio M. V.V de M. História e memória do ensino superior no Piauí de 1930 a 1960. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. *Anais...* Teresina, 2006.

subvenção para sua manutenção.²⁷⁹ Depois de muitos esforços, no último ano da ditadura de Vargas, segundo Brito

[...] conseguiu-se finalmente o reconhecimento da Faculdade de Direito do Piauí, concedido pelo Decreto nº 17.551 de 09/01/1945, e posteriormente, na década de 1950, viria a Faculdade tornar-se federal, fato que determinou uma nova fase em sua história e ensejou o aprimoramento do seu corpo docente, com a realização de concursos públicos que se tornaram memoráveis e estimularam a vida cultural do Estado.

A vida pública do Piauí foi decisivamente incrementada com a formação de novos bacharéis em Direito que contribuíram para o desenvolvimento da cultura do estado, podendo-se destacar os nomes de Hindenburgo Doba Teixeira, Manoel Paulo Nunes, José Camilo da Silveira Filho, Celso Barros Coelho, João Martins de Moraes, dentre outros.

Oportuno observar que em termos de Piauí, percebe-se a repetição de uma tendência no âmbito das duas primeiras Faculdades de Direito do Brasil sobre as quais já se discutiu, qual seja a da formação de um corpo docente representado por técnicos jurídicos, como juízes, promotores, ou funcionários públicos, e presença de literatos nas faculdades de Direito. No caso dos nomes acima listados, figura o primeiro da sequência, como um dos mais relevantes poetas do Piauí.

Somente no ano de 1966, quando do governo estadual de Petrônio Portela Nunes, surgiu o movimento para a criação da primeira universidade do Piauí, que de acordo com Moura²⁸⁰

[...] na sua origem foi formada pelas faculdades superiores já existentes no estado: Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina e de Faculdade de Administração de Empresas, esta última sediada na cidade de Parnaíba-PI. Efetivamente a Fundação Universidade Federal do Piauí foi instituída pela Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968 e instalada oficialmente em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a Universidade Federal do Piauí- UFPI, que durante muitos anos foi a única universidade piauiense. Essa condição só veio se alterar com a Lei nº 4.230 de 1988 que criou a Universidade Estadual do Piauí.

Durante muito tempo a Universidade Federal do Piauí foi a única instituição do gênero no Estado, e também a única que abrigava o curso de Direito, por quase 65 anos, situação que se manteve até o ano de 1994, quando surgiu em Teresina o primeiro curso particular de Direito, no compasso da tendência nacional de expansão das instituições privadas de ensino.

²⁷⁹BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996. p. 87.

²⁸⁰MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*. Teresina: Edufpi, 2011. p.40.

O referido curso foi criado pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, e foi autorizado pelo Decreto Presidencial de 15/09/94. Logo em seguida, com a criação da Universidade Estadual do Piauí, veio a terceira instituição de ensino a oferecer o ensino jurídico no Piauí, e a segunda de caráter público. Sua autorização se deu pela Resolução CEE nº 50/94, publicada no Diário Oficial do Estado em 11/08/94, e a implantação do curso jurídico, em março de 1996, que se seguiu de uma expansão do curso de Direito por diversos *campi* da instituição.

Na sequência cronológica surgiu a União das Escolas Superiores Campomaiorenses (Unesc), cujo curso autorizado em 1999, foi o segundo de natureza particular no Estado. Depois foi autorizado pela Portaria nº 687 de 24 de maio de 2000 o Instituto Camilo Filho e no ano de 2002 a Instituição Novafapi também passou a ofertar o ensino jurídico por autorização da Portaria nº 1.535/2002.²⁸¹ Atualmente há 19 cursos de Direito em funcionamento no Estado do Piauí, e 15 na capital²⁸².

4.3 Pesquisa Empírica

A pesquisa empírica, também denominada pesquisa de campo, é aquela baseada na coleta de dados relevantes, obtidos a partir da vivência do pesquisador. Em regra se verifica a partir do recolhimento de dados a partir de fontes diretas, que são as pessoas que de algum modo conhecem, vivenciaram ou vivenciam o tema abordado na pesquisa, de modo que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Esse é, portanto, o caminho seguido neste trabalho para a obtenção dos dados.

4.3.1 Metodologia

O método utilizado para a construção desse tópico do trabalho foi, fundamentalmente, baseado em entrevistas e observações empíricas, realizadas entre os anos de 2013 e 2014, as quais serão apresentadas com suporte no estudo teórico construído nos capítulos anteriores.

A opção se deu por entrevistas estruturadas em cinco questões todas realizadas pela mestrande e registradas, das quais se transcreveu os aspectos considerados relevantes para o

²⁸¹ MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*. Teresina: Edufpi: Icf, 2011. p.42.

²⁸² Informação retirada do site oficial do Mec. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

trabalho atual, porém muitas outras informações foram percebidas no transcorrer da entrevista.

O *corpus* foi formado por nove entrevistados, identificados por números, a saber: 1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8 e 9 selecionados e agrupados segundo as seguintes categorias:

1. juristas mais antigos de Teresina-PI;
2. juristas técnicos;
3. juristas "só professores";
4. coordenadores e diretores de cursos de Direito.

Há que se dizer: não restam dúvidas sobre a importância de uma pesquisa empírica com um número maior de entrevistados, todavia, o *corpus* formado por essas categorias responde às indagações e ao problema de pesquisa dessa pesquisa que é o de perceber como as instituições de ensino jurídico contribuíram para o desenvolvimento político e social do Estado do Piauí, desde o nascimento dos cursos jurídicos até a atualidade.

As entrevistas tiveram duração média de quarenta minutos, e à medida que foram digitadas, buscou-se estabelecer unidades de significação a partir das falas dos professores, o que será demonstrado adiante. A partir da escolha do professor como interlocutor dessa pesquisa, vislumbrou-se a compreensão da realidade do ensino jurídico no Piauí, com ênfase na capital Teresina, por ser ele o agente que acompanha os diferentes momentos da formação jurídica. Nesse sentido, buscou-se construir um caminho metodológico que pudesse fornecer subsídios às questões formuladas e, por conseguinte, atender aos objetivos da pesquisa.

A opção, pois se deu pela pesquisa qualitativa que, segundo Minayo²⁸³,

[...] responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atividades, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, importante destacar que esse tipo de análise é próprio das ciências humanas, uma vez que seu espaço de atuação não é pré-delineado, mas abrange outras vertentes do conhecimento da vida humana, como a linguagem e relações sociais²⁸⁴. Esse tipo de pesquisa possibilita então adentrar no mundo dos significados das ações e relações

²⁸³ MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 24.

²⁸⁴ MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-58.

humanas que não podem ser formatadas em números ou equações. Mas ao contrário, se apresentam sob critérios de observação e análise para auxiliar na obtenção de seus sentidos.

4.3.1.1 Questionário

Para a coleta dos dados, as perguntas foram formuladas de modo a atender as necessidades dos objetivos da pesquisa e apresentadas aos interlocutores sob a forma de um questionário fechado contendo cinco perguntas. Antes da aplicação do questionário, foi solicitado do entrevistado que fizesse uma breve identificação a partir de seu nome completo, local de nascimento, idade, período e local de formação no curso de Direito, tempo de exercício do magistério e demais funções desempenhadas.

O questionário constou das seguintes perguntas:

- a) Pergunta 1- o que o senhor (a) poderia me dizer sobre o início dos cursos de Direito no Brasil?
- b) Pergunta 2- qual o impacto da chegada dos cursos de direito na vida política, econômica e social piauienses?
- c) Pergunta 3- o senhor(a) entende que o Direito pode contribuir com o processo de transformação social?
- d) Pergunta 4- de que modo se pode comparar o ensino jurídico quando se iniciou aqui no Piauí, e os cursos de Direito de hoje?
- e) Pergunta 5- Quais os principais atores do ensino jurídico no Piauí, e quem o senhor(a) me recomendaria uma entrevista como esta?

Assim, com base nesse instrumento de coleta de dados, foi possível recolher as informações necessárias para a investigação acerca do tema proposto.

4.3.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são professores que contemplavam as categorias retromencionadas, com o intuito de que a coleta e análise dos dados pudesse se verificar do modo mais abrangente possível. Desse modo, a seleção não se deu relacionada a um perfil profissional de professores em especial, mas levando-se em consideração suas vivências com o mundo do ensino jurídico de acordo com alguns critérios, como a experiência profissional, categorizando-os, v.g, no perfil de juristas mais antigos.

Alguns são professores aposentados que participaram de importantes momentos no cenário da vida política do Estado do Piauí, o que os põem na condição de interlocutores com muitas narrativas e enredos da vida jurídica. Outros mais jovens vivenciam “apenas” a docência como profissão e interessam à pesquisa para que se possa fazer um paralelo a partir das diferentes visões envolvendo os entrevistados.

No *corpus* formado por 9 professores, há 2 doutores, 3 especialistas e 4 mestres. Os entrevistados foram identificados por números a fim de preservar suas identidades, os quais se apresentam como números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

4.3.2 Análise dos Dados

Para realização desta análise, muitas leituras foram realizadas a fim de que se pudesse extrair o sentido das respostas apresentadas pelos professores entrevistados; em seguida deu-se a análise crítico-interpretativa dos aspectos mais relevantes colhidos das falas para que colaborassem com o ideal dessa pesquisa.

Nesse sentido, a interpretação dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, que segundo Gomes²⁸⁵ exige do investigador habilidade para “[...] desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto”. Na mesma esteira de raciocínio se manifesta Franco²⁸⁶, ao dizer que na análise de conteúdo, o investigador busca a mensagem através dos textos produzidos no processo da pesquisa, leva em condição as condições contextuais de seus produtores e baseia-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Assim, com base nessas considerações de cunho metodológico, a análise teve início com base na primeira pergunta que questionou os entrevistados acerca do seu olhar sobre a chegada dos cursos de Direito no Brasil. Dentre os aspectos observados destacou-se:

O primeiro entrevistado, número 1, viveu a experiência da docência desde os 23 anos de idade, quando ministrava aulas de latim e francês em grande escola da capital do Piauí. Sua visão acerca do início dos cursos de Direito no Brasil os põe em evidência de modo a apresentar uma clara distinção entre os perfis de ambos, ou seja, que linhas de pensamento político- filosófico os cursos de Olinda e São Paulo seguiram. Segundo o entrevistado, na Faculdade de Olinda predominou o pensamento filosófico, representado por Tobias Barreto, Clóvis Beviláqua, Artur Orlando, dentre outros nomes de grande relevância. Para o entrevistado, ali

²⁸⁵GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.p. 76.

²⁸⁶FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.p. 38.

[...] se desenvolveu o pensamento social, político e filosófico à frente de Tobias Barreto, Silvio Romero e outros já citados. Foi um período que dominou o pensamento político e jurídico nacional, sobretudo na parte da Filosofia, onde os grandes filósofos de então eram examinados, sobretudo Comte, produzindo o Comtismo, Darwinismo- doutrinas inclinadas mais para o lado materialista da vida.

Ao passo que na Faculdade de São Paulo, não houve culto à filosofia, tendo lá predominado o gosto pelas letras e poesia, influenciadas por Castro Alves e Rui Barbosa.

Da resposta do professor, observa-se que as duas faculdades que primeiro receberam os cursos jurídicos mantiveram tendências políticas distintas, o que iria gerar repercussões na formação de seus bacharéis. É corrente a observação de diversos autores que corroboram a diferença de perspectiva apresentada pelo primeiro entrevistado, como se pode perceber em Wolkmer²⁸⁷

O intento do **Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biólogos, cientificistas**, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas [...] **Já a Academia de São Paulo**, cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, **trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na 'ilustração' artística e literária.**(grifo nosso).

Assim, é possível dizer que a formação do curso de Olinda que depois seria transferido para a cidade do Recife apresentava um perfil mais doutrinário, voltado para a análise darwinista do Direito, ou seja, uma visão mais científica e social; São Paulo por seu turno voltou-se para o modelo liberal da política.

A título de ilustração, dentre os nomes citados pelo entrevistado 1, ressalte-se a relevância do vulto histórico de Tobias Barreto, que segundo a encantada descrição de Mattos²⁸⁸

[...] **abalava como um ciclone a sonolenta academia do Recife.** [...] Não houve vaso que o amoldasse; não conheceu senão os limites inabordáveis da liberdade e os de extrema irresponsabilidade. Pôde como um sertanejo viver com o povo, foi descuidado, miserável e infeliz. Cresceu músico e poeta. E mais tarde, quando lhe chegar a cultura, ela virá na barca fantástica da poesia. E foi pelo impulso dessa volátil essência do seu temperamento, que **Tobias Barreto passou da arte para a filosofia.** O pensador nele é uma modelação do vate. Transportará para a metafísica, para as ciências

²⁸⁷ WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p. 82.

²⁸⁸ MATTOS, José Veríssimo de. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p.46.

biológicas, para o direito, a magia da adivinhação, o improviso milagroso, a necessidade de idealizar e de imaginar, que é a poesia.

Confirma-se a partir da citação a importância de Tobias Barreto para a filosofia desenvolvida naquela Faculdade de Direito, que segundo o autor era movimentada, ou conforme suas palavras, abalada, em sua sonolência, pelo poeta. Veja-se que o caminho para as ciências biológicas cultivadas àquela época, o Direito, sua formação acadêmica, era atingido de forma inusitada, e quase milagrosa pela poesia. E prossegue o autor na mesma esteira de pensamento acerca do filósofo, jurista e poeta, afirmando que

[...] quase toda a sua ciência, quando não vem da legislação ou da língua, é feita principalmente da intuição, e os seus vastos descortinamentos, os clarões que abre, a vida que dá às ideias apenas entrevistas no prisma da sua visão, é mais a criação do poeta que a lógica do sábio. [...] **As nossas academias ou faculdades superiores foram desde o meio do século passado os principais focos da nossa atividade literária.** [...] Foi, sobretudo, mediante os seus alunos do Recife, **literariamente deslumbrados pela facúndia do professor**, deslumbramento aumentado da simpatia que lhes inspiravam os seus hábitos boêmios e alguns dos seus mesmos defeitos, tudo levado à conta de poesia ou filosofia, que Tobias Barreto influenciou na mente brasileira.

O texto revela um aspecto inusitado, que rapidamente se observa aqui, a fim de que não se perca o fio condutor principal da análise; todavia, a presença constante de poetas e literatos nas academias jurídicas, como já se demonstrou no capítulo inaugural desse trabalho é uma constante; algo surpreendentemente elevado em termos numéricos.

Para além, percebe-se a forte influência retórica tipicamente herdada de Portugal no diz respeito ao culto pela oratória e o fascínio exercido nos ouvintes, especialmente acentuada quando se trata da beleza poética. Inobstante a afirmação do entrevistado de que o desenvolvimento da corrente literária tenha sido mais relevante na Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Olinda também deu ao mundo das artes grandes expoentes, como os imortais José Lins do Rego e Raul Pompéia.

Observando o que disse o entrevistado, e além dele, outros tantos autores, um ponto se encaminha para o forte pressuposto de que a Faculdade de Direito de Olinda foi mais significativa do ponto de vista do enriquecimento da cultura jurídica, do que a Faculdade de Direito de São Paulo. Desta, se percebe uma instituição mais apagada que a outra, além de ser uma Casa fortemente dedicada a formar governantes e administradores públicos.

A segunda entrevistada, número 2, questionada sobre o início dos cursos de Direito no Brasil respondeu priorizando os aspectos da colonização portuguesa em paralelo com a

espanhola; a chegada tardia dos cursos jurídicos em terras brasileiras, além das dificuldades de formação da universidade no Brasil.

Acerca do primeiro aspecto, a entrevistada apresenta um paralelo entre as culturas portuguesa e espanhola a fim de demonstrar a maior crueza de uma em relação à outra, uma vez segundo ela, a

[...] colonização portuguesa foi impiedosa, enquanto a colonização espanhola, não que tenha sido um exemplo de colonização, houve muito foi exploração, conseguiu instalar cursos universitários em suas colônias, de modo que no século XVII, já tínhamos universidades na América espanhola. Na América portuguesa, continuava o monopólio não só comercial, como também intelectual. Todos os nossos bacharéis, nós éramos uma terra de bacharéis, iam para Coimbra e toda nossa formação era uma formação europeia, principalmente portuguesa; então havia uma espécie de colonização intelectual, uma limitação intelectual.

Do trecho acima se depreende que apesar do caráter exploratório, a colonização espanhola conseguiu ainda deixar a valiosa herança cultural de suas universidades instaladas na América espanhola, durante o período Colonial. “Ali foram criadas nada menos de vinte e três universidades, das quais seis de primeira categoria, sem incluir as do México e de Lima²⁸⁹”. Na mesma direção aponta Holanda²⁹⁰ para quem “dezenas de milhares de filhos das Américas puderam assim completar seus estudos sem precisar transpor o oceano.”

A mesma sorte não teve a América portuguesa que durante o período Colonial não foi agraciada com a criação de sequer uma instituição de ensino superior. Ali, segundo Venâncio Filho²⁹¹, o ensino ficou totalmente entregue

Às mãos da Companhia de Jesus, que embora realizando um esforço meritório, marcou o perfil de um tipo de **educação voltado para as humanidades, de caráter ornamental e retórico, daí provindo traços muito acentuados da nossa formação cultural**. Mas, se do Colégio de Artes, criado por esses ilustres prelados, se chegou a atingir uma cultura de nível quase superior, sem nenhum momento puderam eles obter a equiparação que tanto desejavam com os Colégios portugueses de Coimbra e de Évora.

A história vinculada às tradições centenárias, em alguns casos milenares, traz consigo, na qualidade de ciência, o poder de ensinar, revelando traços da cultura de um povo, sem se deixar ludibriar pela mera ou apaixonada observação dos fatos. Nesse sentido, percebe-se

²⁸⁹VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais.*, Brasília, 1978-1979. p. 13.

²⁹⁰HOLANDA. Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 65.

²⁹¹VENÂNCIO FILHO, op. cit., p. 13.

nítida influência da educação ornada e retórica de origem jesuítica, que floresce até os dias atuais, sobretudo, no culto da ciência jurídica, excessivamente rebuscada e ornada, como se percebe facilmente em petições, discursos e compêndios jurídicos. Este é, afinal, o país de Rui Barbosa!

Ainda acerca da exposição da entrevistada percebe-se a referência à necessidade que tinham os filhos do Brasil de sair para realizar seus estudos de formação superior no além mar, especialmente em Portugal, que abrigava a grande Universidade de Coimbra, instalada na cidade homônima.

A chegada tardia dos cursos jurídicos no Brasil atrelada à independência do país é outro aspecto relevante que se extrai da fala da professora entrevistada. Segundo ela, “em 1827, cinco anos após a proclamação da independência é que tivemos a criação dos cursos jurídicos no Brasil[...]”

De acordo com Venâncio Filho²⁹² o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, como símbolo da independência nacional, ocorreram tardiamente com o firme propósito da metrópole de impedir sua criação, visto que havia um temor que a Colônia atingisse sua emancipação de forma mais rápida.

Certamente que à Metrópole não interessava a chegada de cursos superiores em sua Colônia, uma vez que estes seriam uma ameaça à condição de submissão que aquela impunha a essa. Ora, a chegada de um curso jurídico seria sinônimo de autonomia intelectual, o que em nada interessava a Portugal.

Apenas para que se tenha ideia do desinteresse de Portugal em relação ao aporte de cursos superiores, basta que se observe o exemplo do que disse o Conselho Ultramarino²⁹³ em trecho de parecer emitido quando da tentativa de se instalar no Brasil um centro de formação de médicos, ao que o referido conselho, segundo as palavras de Venâncio Filho²⁹⁴, respondeu, revelando a política cultural portuguesa:

[...] que poderia ser questão política se convinhassem essas aulas de artes e ciências em colônias[...] que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que os mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas colônias era a necessidade de vir estudar em Portugal; que esse vínculo não se deveria relaxar...que o precedente poderia, talvez,

²⁹²VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais.*, Brasília, DF, 1978-1979. p. 13.

²⁹³ Foi um órgão do governo português criado para fins de gerir a Fazenda pública e gerir toda as matérias e negócios de quaisquer qualidades que fossem relativos aos locais para além- mar que estavam sob o domínio português, a exemplo do Brasil, Cabo Verde, Açores, Guiné e demais partes ultramarinas.

²⁹⁴ VENÂNCIO FILHO, op. cit., p. 14.

com alguma conjuntura, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortarem este vínculo de dependência.

Em outras palavras, o eventual aporte de algum curso superior no país era tratado como ameaça à política de manutenção do domínio português sobre suas colônias. Não era, pois, de se estranhar que assim o fosse; do contrário, se estaria permitindo a emancipação nacional, razão pela qual, no caso do Direito, em particular, Portugal relutou o quanto pode na permissão, evitando assim a formação dos filhos da Colônia.

O entrevistado número 3, com formação jurídica no Estado do Ceará, atribui à chegada dos cursos de Direito no país o papel fundamental de satisfazer à formação da burocracia brasileira. Disse ele que “os cursos de Direito vieram para formar mão de obra para a burocracia brasileira, para trazer os responsáveis pela organização burocrática do Brasil”. A resposta do entrevistado reforça o que, por diversas vezes, se mencionou, nesta pesquisa.

Dentre tantas referências observe-se o que dizem os estatutos elaborados para aplicação dos cursos jurídicos ao destacar o objetivo de seu surgimento que é de “formar homens hábeis para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados de que tanto se carece, e outros que possam vir a ser dignos deputados e senadores para ocuparem lugares diplomáticos e empregados do Estado”²⁹⁵.

Nesse sentido é possível se fazer uma clara associação com a relação sociedade-Direito, uma vez que a elaboração ou desgaste de uma cultura não se verificam somente por ação da sociedade, mas atribui-se, prioritariamente, a uma parte dela que é a classe dirigente “a quem compete dar respostas aos problemas físicos ou sociais, que causam dano ou perigo ao organismo. E é a sua capacidade de encontrar e de aplicar as respostas aos problemas, que permite a uma classe dirigente manter-se como dirigente[...]”²⁹⁶.

Essa atribuição cabe, fundamentalmente, ao Direito que tem ao longo da história formado, prioritariamente, os sujeitos que serão responsáveis por essa gestão, restando evidente a clara finalidade aludida pelo entrevistado ao destacar o fundamento do aporte e existência dos cursos de Direito em terras brasileiras.

Outra é a perspectiva do entrevistado número 4, 86 anos, que entende a chegada dos cursos jurídicos no Brasil como processo de aprimoramento da cultura brasileira, como se observa

²⁹⁵VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais...*, Brasília, DF, 1978-1979. p. 17.

²⁹⁶DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, ano 52, v. 159, p.449-450, maio/jun.1955.p.50.

“foi um aprimoramento à construção da cultura do Brasil. O início dos cursos jurídicos no Brasil, foram em Recife e São Paulo; daí se começou a construir a cultura no Brasil. Não apenas a cultura jurídica, mas da cultura em geral. Veja que grandes poetas e escritores nasceram nas faculdades de Recife e de São Paulo. Extraordinários nomes da cultura nacional. Não tenho dúvida nenhuma que o desenvolvimento do Brasil começou aí”.

Da resposta do entrevistado infere-se dois pontos oportunos para discussão: o primeiro diz respeito à cultura brasileira, que segundo ele, está ligada ao surgimento dos cursos jurídicos, e não apenas a um sentido livre do termo, como se associa em relação ao saber jurídico, mas a cultura de modo geral que, na perspectiva de Salomão, está intimamente ligada aos grandes vultos da literatura nacional.

O segundo ponto diz respeito à relação de cultura com o pensamento literário-poético, o que remete a um claro paralelo com a resposta de Abraão, que destacou, sobremaneira, a presença dos literatos na vida das academias de Direito, com o realce de Tobias Barreto, já destacado. Do mesmo modo se posicionou Salomão, mesmo que não tenha citado nomes em específico. Nesse contexto, ressalte-se ainda, a ênfase quanto à proliferação de escritores nas academias jurídicas, que vem desde Recife e São Paulo.

A afirmação dos entrevistados, a propósito corrobora com a ideia já tratada anteriormente da influência retórica e ornada da educação jesuítica no Brasil. Falar bem é falar bonito, mesmo que isso não represente uma boa fala, no sentido da clareza. Essa parece ser uma tônica quando se pensa na realidade do Direito aprendido no Brasil.

A entrevistada número 5, 40 anos, acerca do surgimento dos cursos de Direito no Brasil, menciona seu aspecto histórico, ao destacar que surgiram

“lá no século XIX, mais precisamente em 1827, logo após essa necessidade que se viu de criar esses cursos. Nós temos os dois marcos que é a Universidade Federal de Pernambuco, que mais precisamente se iniciou em Olinda, e também no estado de São Paulo, que são os dois grandes marcos no Brasil”.

Do mesmo modo ocorreu com o entrevistado número 6, de 61 anos, que respondeu realçando o viés cronológico e histórico ao afirmar que “os cursos de Direito no Brasil surgiram por um decreto imperial de 11 de agosto de 1827 e de lá até o final do século permaneceram praticamente os dois primeiros cursos, que eram um em Olinda e outro em São Paulo”.

O entrevistado número 7, tem 61 anos, e do mesmo modo que os dois professores anteriores apresentou, prioritariamente, o aspecto histórico do surgimento dos cursos de Direito, ao mencionar que

“o curso de Direito no Brasil surgiu no início do século XIX, em Recife e São Paulo concomitantemente. No Largo do São Francisco em São Paulo, e Recife-Olinda, em Pernambuco. Costumo dizer que em Recife temos a casa de Tobias Barreto, porque o mais brilhante dos seus integrantes, e em São Paulo a casa de Rui Barbosa, em face da sua importância para a concepção dos cursos jurídicos no Brasil”.

No caso desse entrevistado, além do aspecto histórico, percebe-se também a referência ao ponto já discutido pelo primeiro entrevistado que é o realce dado à figura de Tobias Barreto, na Faculdade do Recife, e ao vulto de Rui Barbosa, em São Paulo. Para mais uma vez ilustrar a fala do entrevistado, observe-se

A sua passagem na Faculdade de Direito de Recife assinala assim um marco único, sobretudo, **pelos discípulos que deixou**, como um Clóvis Beviláqua, o próprio Silvio Romero, Gumercindo Bessa, Fausto Cardoso, Phaelante de Câmara, Artur Orlando e tantos outros, **e pelo entusiasmo que pode despertar na mocidade, e trazendo as novas ideias da ciência jurídica alemã para o ambiente didático, que se conservara preso aos praxistas ou aos comentadores do Direito Francês.**²⁹⁷

Resta incontestemente o posto de destaque ocupado naquela Faculdade pelo personagem Tobias Barreto; quer na condição de aluno, quer de docente, o nome de Tobias Barreto parece ser uma unanimidade no mundo do Direito, em razão dos ousados feitos realizados. De outro lado o nome de Rui Barbosa, que apesar do inquestionável reconhecimento na ciência jurídica brasileira e de grande parte do Ocidente, sempre comporta mais um adendo. Tendo ele iniciado seus estudos jurídicos no Recife, depois foi transferido para a Faculdade do Largo do São Francisco, onde deixou um legado político filosófico, que reverbera até os dias atuais não só naquela academia, mas entre todos os cultores da ciência jurídica.

O entrevistado número 8 tem 89 anos de idade e indagado sobre o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil comentou seu aspecto histórico destacando a concomitância quanto ao surgimento em relação a São Paulo e Olinda.

²⁹⁷VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais...*, Brasília, DF, 1978-1979. p. 22.

A professora entrevistada número 9, com 47 anos de idade, menciona também a relevância do surgimento destacando o marco histórico das faculdades de Direito em Olinda e na cidade de São Paulo no séc. XIX.

O impacto da chegada dos cursos jurídicos no Piauí foi objeto de questionamento na pesquisa aos entrevistados que se manifestaram destacando essa relevância para o crescimento e aprimoramento da vida política piauiense.

O entrevistado 1 ressalta

Foi muito grande esse impacto. Porque a Faculdade de Direito do Piauí contou com grandes professores, todos eles, quase todos eles formados em Recife, então ao chegarem aqui traziam ideias novas, ideias iluministas, e aqui eles dominaram exercendo atividades públicas, juízes de direito, procuradores e dedicaram ao estudo do Direito na Faculdade de Direito. Essa Faculdade desenvolveu o pensamento jurídico nacional através de grandes nomes, como Simplício Mendes, Clóvis Barbosa de Carvalho, Vaz da Costa, dentre outros. Eram professores recrutados para a Faculdade sem ter especialização em docência. O certo é que aqui eles desenvolveram o pensamento positivista que teve grande influência dos estudantes piauienses [...]. (grifo nosso).

Da fala do professor se extrai a relevância do aporte do curso de Direito no Piauí. A chegada deste mudou, segundo o entrevistado, a forma de pensar da chamada elite do poder que estava a construir as características próprias dos quadros políticos do Estado. A constituição da Faculdade de Direito do Piauí se deu fundamentalmente a partir do pensamento trazido da Faculdade de Direito do Recife, com as suas ideias novas que compuseram o cenário político nacional. Observa-se a partir da primeira expressão em destaque a ideia do domínio no sentido do pensamento importado de outras plagas para o território do Piauí carente até então de um perfil filosófico de ideias que orientassem o pensamento da cultura jurídica de então.

Decerto que a partir da chegada do curso de Direito a cultura, não apenas jurídica passou a ser delineada com respaldo nos ideais trazidos do Recife, através de homens, isso mesmo, até então, apenas homens que ocuparam os principais cargos de comando de poder no Estado. Das palavras do interlocutor 1 ainda se infere o importante significado da formação jurídico-docente no Piauí, observe-se o destaque para a noção de recrutamento de professores sem formação docente. Mais uma vez, observa-se a mesma tendência repetida desde a fundação dos cursos jurídicos no País, em que os profissionais do Direito passavam à condição de professores sem quaisquer conhecimentos da docência, influenciando, sobremaneira, a realidade do ser professor das ciências jurídicas.

Nessa perspectiva, observe-se a afirmação de Brito no que diz respeito a essa realidade no Piauí. Segundo ele,

[...] parte dos egressos da Faculdade de Direito do Piauí ingressava no magistério secundário e normal, sem a necessária formação pedagógica, e como a demanda de professores fosse cada vez maior, um grupo de professores promoveu, no início dos anos 50, a organização de uma Faculdade de Filosofia que, à falta de condições, não chegou a funcionar.²⁹⁸

A afirmativa endossa a ideia de que a perpetuação do quadro de professores se dava não apenas no caminho da docência jurídica, mas se estendia às demais áreas do conhecimento, como o magistério secundário e normal. Em outras palavras, vem desde há muito o referencial de professores sem a devida habilitação docente nas instituições de ensino, o que justifica, como consequência histórica a realidade da formação atual nas academias jurídicas, como se o ser professor fosse apenas um dom natural, como se apresenta no imaginário popular. Segundo Jesus²⁹⁹, “a propensão natural é um ponto de partida, mas não é o único e o caminho a percorrer é complexo e envolver questões de intrincada complexidade.”

Para a entrevistada 2, a chegada do curso jurídico foi muito positivo, porque segundo ela

“não tínhamos uma tradição de tecnologia, de ciências exatas, isso tudo foi a Federal que começou. Nós tínhamos um trabalho muito bom na área técnica com as escolas técnicas, mas era uma escola de nível médio, depois transformada numa faculdade. Então quem ia atender aos quadros públicos?”

Na perspectiva da professora, a chegada dos cursos jurídicos modificou o cenário social e vem modificando cada vez mais. Com o incremento da vida burocrática do Estado, o Piauí passou a ser carente de profissionais para atender aos quadros públicos, como destaca a interlocutora. Veja-se mais uma vez a afirmativa dos profissionais do Direito como sujeitos intimamente atrelados à vida política, de configuração aos ditames da burocracia estatal. Era necessário um quadro de profissionais que pudessem ocupar os cargos públicos, pois os técnicos, tecnólogos, de formação nas áreas de formação exatas, ao que indica não teriam habilidade para as tarefas de gestão e organização pública.

Nesse sentido compreende-se a ideia do impacto positivo da chegada do curso de Direito, pois ele foi o grande responsável pelo aparelhamento da burocracia pública, uma vez

²⁹⁸BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996. p. 87.

²⁹⁹JESUS, Regina de F. de Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...hoje sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia N. (Org.). *Como me fiz professora*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 32.

que em razão de outros profissionais, restava aos bacharéis em direito a missão de conduzir o Estado, sob a sua forma direta ou indireta, como bem ressalta a professora em outro trecho de sua fala:

*“Eu comecei minha vida na Codece – Comissão de desenvolvimento econômico, que foi o nascedouro, a semente do planejamento no Piauí, com a cabeça espetacular do seu gestor, que não era economista, era bacharel em Direito, mas que tinha uma visão muito boa, e foi também na época em que se implantou no Brasil a exigência do planejamento, do orçamento programa, e eu trabalhava lá como uma mera burocrata por uma contingência de falta de pessoal terminei fazendo curso de orçamento que implantou o orçamento programa no estado do Piauí. Eu me lembro de outro professor era bacharel em Direito e era o chefe da divisão de assistência técnica aos municípios, então veja que eram os bacharéis, um outro bacharel em Direito foi fazer um curso na Cepal para trabalhar nessa área econômica de projetos, se fazia projetos.[...] não tínhamos a formação técnica específica em economia e planejamento, nessas áreas, mas pela contingência a gente terminava se esforçando, lendo, estudando e atendendo ao que era necessário. **Então iniciou-se essa parte técnica no Estado do Piauí com os bacharéis em Direito**”.*

Das palavras da professora observa-se que a estrutura constitutiva dos quadros da burocracia piauiense tem seu relevo na atividade desempenhada pelos bacharéis em direito. Curiosa situação atinente a esse tema é a dos chamados pensionistas da província, como menciona Barros³⁰⁰. A intenção era suprir as carências da província em termos de profissionais para executar as atividades necessárias ao desenvolvimento da região, criando assim a figura do estudante pensionista. Ainda de acordo com Barros³⁰¹,

[...] a província concedia anualmente ao estudante uma pensão(bolsa de estudo)para estudar nalguma academia do Império, mediante contrato devidamente garantido por fiança idônea. Findo o curso, o formado era obrigado a voltar para a província e exercer sua profissão por tantos anos quantos houvesse recebido a pensão, sob pena de restituir aos cofres públicos a quantia recebida.

Do texto infere-se que a carência de profissionais não apenas no mundo do Direito foi algo tão significativo de modo que a Assembleia do Estado aprovou leis para tratar da necessidade de financiar estudantes para prestarem serviços no Piauí, como se deu em 1846, em

³⁰⁰ BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Sertões de bacharéis: o poder no Piauí entre 1759 e 1889*. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.p.141.

³⁰¹ Ibid., p.141.

que a previsão legal abriu “crédito de 1:500 \$ 000 réis para custear os estudos de três moços piauienses que se queiram dedicar aos estudos de Medicina, Engenharia ou Direito”.³⁰²

Apesar das intervenções do próprio Estado, as dificuldades permaneceriam por muito tempo, como se percebe no relato da autora, ao demonstrar a carência de profissionais habilitados para as diferentes áreas do saber. Certamente que na atualidade esse deixou de ser problema para assumir o *status* de outro: o excesso de profissionais, sobretudo, os bacharéis em Direito, que produzidos em escala quase industrial e com pouca qualidade em sua formação acarreta novamente no problema, agora não mais pela ausência de formação, mas pela falta de condições de atender as necessidades de um mercado muito mais exigente.

O entrevistado 3 apresenta suas considerações abrangendo não apenas o aparelhamento da burocracia estatal, mas a qualidade da vida das pessoas no sentido de poder ter mais acesso aos seus direitos, via Ministério Público, Delegacias e ainda o aspecto econômico.

Segundo ele, a chegada do curso de Direito,

“deve melhorar a civilização em termos de assistência judiciária, promotoria; nesse tempo promotor era designado pelo governador, não tinha bacharéis em Direito; eram cidadãos que conhecessem da matéria. Então eu acho que com os cursos jurídicos o cidadão ficou melhor assistido pelas promotorias, defensorias, até mesmo nas delegacias. E também a burocracia do Estado, do governo. Muito importante que tenha acontecido, que o Piauí tenha melhorado seu processo civilizatório a partir da implantação dos cursos jurídicos. E economicamente? Sim! É que é a partir da organização burocrática que o econômico se desenvolve. O econômico empírico não dá em nada, né? Talvez por isso o Estado do Piauí não tenha mantido a sua riqueza como estado dos séculos XVII e XVIII. O Piauí nos séculos XVII e XVIII era um dos estados mais ricos do Brasil, não conseguiu manter essa performance, certamente por essa falta de qualificação acadêmica. Não manteve o reinvestimento na economia do futuro, ficou só no boi que perdeu daquela época sua importância”.

Das considerações do professor observa-se vários impactos da chegada dos cursos jurídicos ou prejuízos com a sua ausência em razão da falta de um saber que pudesse gerir as situações mais complexas, a exemplo das nomeações feitas pelos governos dos Estados, em tempos mais distantes, em todo o Brasil, no sentido de solucionar ou pacificar conflitos. Assim aconteceu com as promotorias de justiça, delegacias, e demais órgãos que careciam de material humano especializado e não havia. O caminho era a nomeação desses profissionais, realizadas com base nos conhecimentos trazidos por estes sem a devida formação específica.

³⁰²BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Sertões de bacharéis: o poder no Piauí entre 1759 e 1889*. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.p.141.

De outra sorte, o aspecto da economia que, como ressalta o entrevistado, em razão da falta de organização burocrática acabou por deixar o Estado que possuía grandes riquezas, um dos mais pobres da federação. Essa condição econômica do Estado em já ter sido um dos mais ricos durante os séculos XVII e XVIII pode ser observada a partir da análise desse período da história, ocasião em que um dos conquistadores das terras em expansão tornou-se o maior possuidor de fazendas e cabeças de gado de toda a região, o português Domingos Afonso Mafrense, conhecido pela alcunha de “sertão”. De acordo com Dias³⁰³,

Domingos Sertão tornar-se-ia senhor de muitas fazendas instaladas entre os rios Piauí, Canindé e Gurguéia. Eram léguas e léguas de pasto, incontáveis rebanhos, distribuídos entre as fazendas Olho d’Água, Mucambo, Jenipapo, Serrinha, Tranqueira, Brejinho, Guaribas, Salina, Poções, Buriti, Cajazeiras, Cachoeira, Gameleira, totalizando 39 fazendas, onde uma delas passou a ser a sede da cidade de Oeiras, capital da Província. Na velhice retorna a Salvador, reconcilia-se com a Igreja, com a consciência em paz, arrependido por seu passado turbulento e exterminador de índios, torna-se irmão leigo da Companhia de Jesus e Tesoureiro Geral do Estado.

Da leitura do texto observa-se a estreita relação entre o mencionado pelo entrevistado 3 e a situação prática da vida econômica do Piauí, que embora tenha vivido momentos de apogeu, terminou, por falta de incentivos, sem o desenvolvimento que o saber acadêmico, especializado poderia lhe dar em termos de crescimento. Naquela ocasião, com a morte do proprietário das fazendas, sua riqueza, talvez em razão do arrependimento pelas atrocidades cometidas durante o processo de expansão do Piauí, acabou nas mãos da Companhia de Jesus, sem o gerenciamento do Estado e, por conseguinte, sem qualquer contribuição para a economia estatal.

O conquistador deixou testamento no qual destinou sua imensa fortuna aos Jesuítas do Colégio da Bahia, uma riqueza avaliada em 145 léguas de extensão, por 75 de largura, 498 escravos, 1.010 cavalos, 1.860 bestas, 11.906 bezerros, 908 poldros e mais de 40 mil cabeças de gado.³⁰⁴

O entrevistado 4, instado a se manifestar acerca do impacto da chegada do curso de Direito, afirmou que foi

“extraordinário. O Piauí, pelo que tenho da história, não tinha nenhum desenvolvimento cultural. Os mestres que vieram do Recife fizeram uma verdadeira revolução cultural. Foi fundamental, foi institucional. O curso de Direito no Piauí deu início, eu diria, não à civilização porque essa já existia

³⁰³DIAS, Cid de Castro. *Piauí das origens à nova capital*. 2. ed. Teresina: Nova Expansão, 2009. p. 27.

³⁰⁴Ibid., p. 28.

*desde seus primórdios, mas culturalmente o Piauí não existia, e a **faculdade de Direito foi o marco inicial de todo o conhecimento que nós temos.** Nasceu lá, na velha faculdade. (grifo nosso)”.*

Deduz-se da afirmação do professor o quanto o curso de direito foi significativa na realidade da formação do Estado do Piauí, repetindo suas palavras, foi algo institucional, no sentido que se revestiu de um marco para a nova realidade que se desenharia a partir de então. Oportuno destacar, nessa perspectiva, o pensamento de Adorno³⁰⁵, segundo o qual,

[...] as academias de Direito fomentaram um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber. Um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral, segundo teses e princípios liberais.

Percebe-se desse modo que a chegada das faculdades de direito, nos diferentes locais onde foram se instalando geraram uma mudança significativa no pensamento daqueles locais, de modo a acarretar alterações não apenas no universo jurídico, mas para além em outras áreas do saber, abarcando as condutas e aspectos morais e políticos.

A entrevistada 5, acerca do impacto dos cursos de Direito na vida piauiense, afirmou ter sido

*“de fato impactante. Como o curso de Direito surgiu no Piauí, na década de 30, após mais de 100 anos do surgimento do Brasil, isso teve uma repercussão muito grande em todos os aspectos porque as pessoas passaram a poder fazer um curso superior. **O curso de Direito era o curso desejado por muitos, todos queriam fazer curso de Direito, achava-se que era status fazer curso de Direito.** O que não se pode falar hoje porque hoje já existem outros cursos onde se tem maior preferência.*

Então veja quanto tempo se passou existindo somente um curso de Direito no Piauí, de 1931 a 1995. Então era quase impossível, muito difícil ingressar no curso de Direito no Piauí, porque eram poucas vagas para muita demanda. Então a partir daí a gente já faz a 1ª observação: além do 1º curso ter surgido tardiamente em relação aos demais cursos do Brasil, nós passamos muitos anos com apenas um curso de Direito no Piauí, e era muito difícil ingressar.

Mas eu acho que do ponto de vista econômico e social, o grande impulso se deu com a chegada dos outros cursos de Direito porque o monopólio era muito grande, eram poucas as pessoas que tinham acesso a esse curso, e acabava se formando então uma elite jurídica, elite do Direito. Eu acho que do ponto de vista econômico e social também. (grifo nosso)”.

³⁰⁵ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.79.

Segundo a professora, a chegada tardia do curso de Direito no Piauí mudou, sobremaneira, a realidade local. Primeiro porque proporcionou aos estudantes que desejavam estudar Direito, um acesso ao curso sem precisar sair do Piauí, depois porque o ingresso no curso, por mais de 60 anos se dava apenas pela Universidade Federal do Piauí, inicialmente Faculdade de Direito do Piauí, gerando uma grande dificuldade de ingresso naquela Instituição, o que certamente deixou de existir na atualidade com a chegada dos cursos ofertados pelas instituições privadas.

Da fala da entrevistada também se extrai que um fator de mudança dessa realidade se deu com a chegada das demais faculdades a partir de 1995, com o primeiro curso de natureza particular do Estado, movimentando a economia, mas também proporcionando aos demais interessados a possibilidade de cursar uma faculdade de ciências jurídicas.

No que diz respeito à grande distância temporal, antes abordada, em relação aos primeiros cursos jurídicos, foram mais de 100 anos de diferença, caracterizando uma chegada tardia, e por via de consequência, uma grande diferença em termos de desenvolvimento político e social na região do Piauí. Esse fato, sem dúvidas, gerou uma grande expectativa para o ingresso no curso, que durante muito tempo foi considerado fator de *status* social.

Da afirmação da professora observa-se que mais uma vez o pensamento vigente no nascedouro dos cursos, de que este era o curso dos burocratas, dos ocupantes dos elevados cargos públicos, se repete no local em que essa pesquisa se desenvolve. A manutenção do curso de Direito nesse *locus* privilegiado, vem deixando de existir, uma vez que o curso tem sido cada vez mais massificado pelo crescente número de instituições de ensino de jurídico. Em recente publicação, Oliveira³⁰⁶ revela que de acordo com notícias protagonizadas na *XXII Conferência dos Advogados*, que aconteceu no Rio de Janeiro, em outubro próximo passado, os debatedores que abordaram o tema ensino jurídico, afirmaram em uníssono que, nas duas últimas décadas, a qualidade do ensino jurídico caiu na mesma proporção em que o número de faculdades aumentou. Em 18 anos, esse aumento atingiu a impressionante marca de 700% (havia em 1.996, no Brasil 160 faculdades de Direito. Em 2014, são 1.284).

Não só há o aumento dos cursos, esse por si não é o problema, mas o decréscimo exacerbado da qualidade dos cursos, que certamente traz consequências negativas para o olhar

³⁰⁶OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Acadêmico de direito de protagonizar sua própria formação (parte 2). *Revista Consultor Jurídico*, São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-out-25/diario-classe-academico-direito-protagonista-propria-formacao-parte>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

que se erige em relação aos referidos cursos, bem como a proporção do aumento destes. Nesse sentido, Oliveira³⁰⁷ ressalta que

[...] o que causa espanto é a dimensão desse aumento. Um país de dimensões territoriais e populacionais próximas a nossa e, sabidamente, menos desigual, como é o caso dos EUA possuem em torno de 210 faculdades de Direito. E, em face do que foi noticiado nos últimos anos, a tendência por lá é de redução no número de faculdades, e não de aumento. Nessa medida, porque nós, brasileiros, continuamos a assistir um aumento contínuo no número de nossas faculdades de Direito?

De concreto o que se tem no momento é a decisão dos órgãos responsáveis pelas autorizações em não permitir a abertura de nenhum curso de Direito até que as novas regulamentações possam ser traçadas. O que se espera sejam de fato, inovadoras no sentido de permitir mudanças no cenário do ensino jurídico.

O entrevistado 6, questionado acerca do impacto dos cursos jurídicos na vida política e social do Piauí, ressaltou

Queo curso de Direito começou no ano de 1931. Ele era uma iniciativa privada e veio por vontade de alguns bacharéis, alguns políticos que queriam que o Piauí tivesse um curso superior. A ideia era de que sendo o Brasil, o país dos bacharéis, o Piauí estava muito atrasado, porque era, talvez, era uma das poucas unidades da federação, que não tinha nenhum curso superior. Então nasceu esse curso mais para ser o que os cursos de Direito foram durante muito tempo: o celeiro dos políticos, dos gestores públicos, e dos intelectuais mais expressivos naquela primeira metade do século XX. (grifo nosso).

O professor expõe em sua resposta que o curso de Direito no Piauí tendo surgido para atender aos ideais políticos de então, era caracteristicamente um curso para poucos que integravam o poder local, e que em se tratando de Piauí, já havia um atraso significativo, posto que a grande maioria dos estados da federação já possuía os seus cursos jurídicos com a finalidade de atender a essa demanda de preencher os quadros burocráticos. Esse despertar tardio não se deu sem razão. Em análise mais aprofundada, percebe-se que essa tendência vem desde os outros níveis da formação educacional no Estado, conforme Queiroz³⁰⁸, para quem “em 1866, a instrução pública primária atendia a apenas 0,55% da população, ou seja, para cada 180 pessoas uma estava na escola”.

³⁰⁷OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Acadêmico de direito de protagonizar sua própria formação (parte 2). *Revista Consultor Jurídico*, São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-out-25/diario-classe-academico-direito-protagonista-propria-formacao-parte>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

³⁰⁸QUEIROZ, Teresina. *Os literatos e a República*: Clodoaldo Freitas, Higinio Cunha e as tiranias do tempo. 2 ed. Teresina: Edufpi, 1998. p.71.

Não é, pois, de se estranhar que igualmente as etapas seguintes do processo educacional do Estado também se desse de forma tardia. Situação semelhante vivia o ensino secundário, uma vez que o único estabelecimento oficial deste nível- o Liceu Piauiense, hoje Colégio Estadual Zacarias de Goés, criado em 1845, estava extinto e só tornaria ao cenário em 1867³⁰⁹.

A consequência certamente se faria sentir no acesso ao ensino superior, conforme assevera Barros³¹⁰ que

[...] no período de 1832, ano da diplomação da primeira turma, até 1889, ano da Proclamação da República, bacharelaram-se em Olinda/Recife nada menos de 3.930 alunos, dos quais apenas 108 piauienses. Pior desempenho exibiriam a Faculdade do Largo do São Francisco e os piauienses, em particular: o contingente de formandos entre 1831, ano da diplomação dos primeiros, justamente os seis alunos transferidos de Coimbra, e em 1889, mal alcançou 2.642. E os piauienses? Só foram identificados oito entre eles!

Do dado acima exposto confirma-se o quão tardio e lento se deu o processo de formação de bacharéis em Direito no Estado do Piauí, quer pela ausência do curso, quer pelas dificuldades em se deslocar para outras plagas, visto que eram muitos poucos os tinham condições para tanto.

Ainda no que tange ao impacto da chegada dos cursos jurídicos no Piauí, a entrevistada 8 afirmou ter sido de grande relevância, uma vez que de acordo com ela,

*“as famílias que podiam fazer com que seus filhos estudassem fora, lhes davam essa oportunidade. O indivíduo que queria fazer medicina ia fazer fora, queria Direito, ia fazer fora. Mas quando o curso de Direito chegou, as famílias que não tinham tantos recursos assim também puderam cursar. **Se, por exemplo, tinha um filho que queria fazer medicina, ele fazia Direito.** Claro que muitos fizeram o curso através da sua inteligência, do seu senso de responsabilidade. Esse era o curso que se tinha. Porque vários juristas para que fosse um bom profissional, um bom advogado, ele precisava falar bem. **E daí muitos se estabeleceram como políticos.**(grifo nosso)”*

Recorrente importância social da chegada do um curso de Direito no Piauí que proporcionou aos indivíduos a possibilidade de ingressar em um curso de formação superior, até então inexistente. Um aspecto significativo da fala da professora se faz perceber na referência desta à opção pelo curso de formação. Nem sempre os acadêmicos do curso de Direito o fizeram por convicção, mas por uma série de outros fatores que se constroem em

³⁰⁹BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Sertões de Bacharéis: o poder no Piauí entre 1759 e 1889*. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.p.140.

³¹⁰ Ibid., p.140.

paralelo, tais como a própria ausência de outro curso, que acabou por impulsionar muitos jovens naquele momento a aderir à formação jurídica.

Da resposta da entrevistada se extrai ainda outro ponto de suma importância na questão dos efeitos da chegada do curso jurídico no Piauí, que é sua afinidade com a vida política do Estado, vez que a grande maioria dos parlamentares, governadores, senadores e outros cargos institucionais do Estado foram efetivamente ocupados por bacharéis em Direito.

Segundo Barros³¹¹, entre os anos de 1750 e 1889, portanto, nos 130 primeiros anos de existência do Estado do Piauí, os governantes que ocuparam o poder, totalizavam em número de 61. Destes, 55 eram bacharéis em Direito, restando apenas 6 gestores sem formação jurídica, os quais eram médicos(3), padre (1), engenheiro(1) e militar(1). Os números são significativos e apontam para outro importante aspecto da história da vida política brasileira: a presença de padres nas gestões públicas do Estado, que aos poucos são substituídos pelos bacharéis, ou doutores. De acordo com Silva³¹² os espaços sociais que até a segunda metade do século XVIII eram ocupados com reverência e proeminência pelos padres começaram a ser ocupados gradativamente pelos doutores e bacharéis.”

Observe-se que a substituição se deu de modo intenso quando se trata de Piauí, remanescendo no período citado, apenas um padre. Oportuna também é a curiosa referência apresentada por Pereira³¹³ segundo quem

[...] a família que não tivesse um filho bacharel ou padre não estaria realizada como expressão de hierarquia. A ponto de se dizer, não sem uma certa finura, que o filho mais inteligente ia ser bacharel, o mais metódico ia ser médico e o mais feio, padre. Tomando-se talvez a fealdade, no padre, como uma defesa do sacerdócio.

Das palavras do autor se depreende a forte influência atribuída desde os primórdios da vida brasileira a tais atividades, que eram vistas como símbolo de poder e *status* social, gerando uma visão de que o bacharel era o sujeito inteligente, capaz de intervir na busca de solução dos conflitos sociais, como ilustra Silva³¹⁴ ao afirmar que “assim como o médico vai, passo a passo, tomando o lugar do padre nos sobrados, de ouvidor das tragédias familiares, o bacharel vai fazendo morrer a máxima, ‘vá se queixar ao bispo’, sobrepondo-se como figura mediática entre ao público e o privado.”

³¹¹ BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Sertões de Bacharéis: o poder no Piauí entre 1759 e 1889*. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.p.245.

³¹² SILVA, Mozart Linhares da. *O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado nação no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2009. p.217.

³¹³ PEREIRA, Nilo. *A faculdade de direito do Recife*. Recife: Editora da Universidade do Recife, 1977. v. 1, p. 69.

³¹⁴ SILVA, op. cit., p.220.

Desse modo justifica-se toda a costura social que se fez ao longo do tempo em torno da figura inteligente do advogado, mediador dos conflitos, o profissional capaz de lidar com as celeumas não apenas jurídicas, mas das relações político-sociais, em seu sentido mais amplo.

O entrevistado 9 mencionou que a chegada do curso de Direito no Piauí foi de grande valor. Segundo ele foi de uma “importância extraordinária, abriu novos horizontes aos advogados, abriu-se possibilidades profissionais. O progresso do Piauí está intimamente ligado ao Direito”. O professor realça o sentido já debatido de que a chegada do curso de Direito trouxe novos rumos, e ampliação de horizontes, quer pelos aspectos da cultura, quer pelo aspecto econômico ou político, uma vez que os perfis da burocracia se redefinem com a chegada do primeiro curso jurídico.

Outro tema questionado aos professores entrevistados diz respeito ao processo de transformação social trazido pelo Direito. A partir da pergunta acerca do tema, depreende-se a imensa capacidade do Direito como agente transformadora da realidade social, segundo o depoimento de todos os professores.

O entrevistado 1 é categórico em afirmar esse papel social do Direito. Para ele

“o Direito contribui e muito. Já se tem falado na crise do Direito, mas o que predomina é o direito da crise. À medida que evolui essa sociedade, o Direito acompanha essa evolução submetendo-se às vezes aos cânones da sociedade muitas vezes ele contribuindo para a reforma da própria sociedade. Tanto que os grandes juristas exerceram grande influência no desenvolvimento do pensamento dominante na sociedade. Direito, portanto, serviu muito como base para as transformações sociais indicando rumos através dos quais pudéssemos chegar a uma melhor compreensão da realidade social. Portanto Direito e sociedade são conjugados, não há sociedade sem direito e nem direito sem sociedade. E da aproximação que existe entre um e outro, da fusão de concepções que há entre um e outro nasce exatamente o poder que tem o direito de transformar a sociedade, ou o poder que tem a sociedade de transformar o próprio Direito”.

Da fala do professor se extrai a noção do Direito como o fundamento das mudanças sociais, sobretudo, a partir das influências de grandes juristas que puderam colaborar para a compreensão da realidade. Resta evidente a proclamada relação existente entre Direito e sociedade, segundo a qual um não pode subsistir sem o outro, justificando o brocardo latino *ubi societas ibi jus*³¹⁵.

Se em todas as sociedades humanas o sentido do direito esteve presente, pode-se então compreender o alcance do brocardo, de modo que a ideia de Direito não deve ser limitada à

³¹⁵ Expressão latina que significa: onde está a sociedade, aí está o Direito.

noção de regra jurídica, mas como um elemento capaz de reger e munir de segurança as relações sociais. Assim, é possível analisar a noção de direito sob várias perspectivas, como, por exemplo, a da justiça, levando ao entendimento de que o fato de existir uma regra jurídica, não significa que ela se verifica enquanto realidade social. Chauí³¹⁶ afirma que “[...] a mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade, através das exigências e demandas dos sujeitos sociais.” Deve-se, portanto, criar a igualdade que há tempos não se tem (se é que houve) e o direito é peça fundamental nisso, realçando o seu sentido como ciência social, política capaz de refletir a história vivida pelas sociedades.

Sobre a contribuição do Direito para a transformação da realidade, a entrevistada 2 também exalta o significado dessa relação ao afirmar que

“não pode haver transformação social sem o apoio do Direito. Eu não acho que o Direito ele seja, como no Brasil se tem feito erradamente, as regras jurídicas, leis e decretos mudarem a realidade, não acho que isso acontece, agora acho que é um excelente instrumento, é. E no Brasil o que é que nós temos assistido na história brasileira do Direito e da história da sociedade brasileira é que a nossa legislação vai à frente, ela vem antes, ao invés de ser como na Europa aconteceu. Os movimentos da sociedade é que exigiram que o Direito apresentasse resposta; aqui o Direito é que dava a resposta antes de haver a demanda[...]”.

A percepção da professora denota um claro viés histórico-social do Direito pelo qual ela comprova a relação entre as duas fronteiras: a história brasileira demonstrada pela relação antecipada da legislação, sendo esta a impulsionadora das mudanças sociais, e, segundo a interlocutora, o caminho deveria ser o inverso, ou seja, as demandas sociais moldarem, ou por melhor dizer, instigarem a produção legislativa. A partir dessa observação, cabe mencionar a análise de polarização dessas demandas, segundo Santos³¹⁷, para quem, o debate que tematiza as articulações do Direito com as condições e as estruturas sociais em que opera, é sempre polarizador. Segundo ele,

[...] é o que opõe os que defendem uma concepção de direito enquanto variável dependente, nos termos da qual o direito deve se limitar a acompanhar e a incorporar os valores sociais e os padrões de conduta espontânea e paulatinamente constituídos na sociedade, e os que defendem uma concepção do direito enquanto variável independente, nos termos do

³¹⁶ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo, Ática, 2002. p.24.

³¹⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 162.

qual o direito deve ser um ativo promotor de mudança social, tanto no domínio material, como no da cultura e das mentalidades[...].³¹⁸

Segundo o autor, a discussão se trava por dois caminhos, que não estão ou são necessariamente corretos ou errados, mas parecem mais se complementar, de modo que Direito e realidade social agem e interagem formando esse amálgama nas vidas humanas impregnando-as de valores.

Em outro trecho de sua resposta a entrevistada afirma que

*“nós tivemos o Estado brasileiro antes de ter uma nação; uma independência ou morte, quando não tínhamos nação nenhuma. **Nós não tínhamos cidadão; ainda hoje nossa cidadania é muito tenra. Por quê?** Se você ler a nossa Constituição [...] Eu nunca esqueço uma palestra que assisti de um grande jurista chamado Celso Antonio Bandeira de Melo, de SP. Assim que a constituição de 88 foi editada, eu assistindo a uma palestra dele, que contava o seguinte: o Brasil sempre teve uma legislação maravilhosa, agora na prática não funciona. Ele dizia: se chegasse um extraterrestre e aportasse no Brasil e dissesse: que país é este? Onde estou? – está no Brasil. Como é que vivem? Aí uma pessoa daria uma Constituição pra ele e diria: leia! isso aqui é que é a nossa lei fundamental, que orienta a sociedade. Aí o extraterrestre diria: meu Deus, eu quero morar aqui, que povo feliz, que lugar perfeito! Passaram uns 3 meses depois de experimentar a realidade, ele iria atrás de quem dera a Constituição a ele e diria: das duas uma- ou isso aqui não é o Brasil, ou você me deu a Constituição errada, porque nós tivemos sempre legislação avançadíssima, mas a prática, a vivência, não tem sido boa. (grifo nosso)”*.

Ainda sobre a relação sociedade e Direito, observe-se a crítica apresentada pela professora, ao enfatizar sempre a antecipação do Direito como legislação, sua consequência e efetividade. No que diz respeito à cidadania preconizada pela Constituição de 1988, a intitulada Constituição cidadã, não aconteceu como produto da consciência do povo, mobilizado para sua real construção, mas nasceu dos parâmetros legalistas que sempre impulsionaram a realidade jurídica brasileira, o que não retira do Direito, mesmo sob a perspectiva da legalidade, a condição de transformador da sociedade.

Esse pensamento remete a Cárcova³¹⁹ quando afirma que as atuais sociedades democráticas nada ou pouco têm feito para socializar os súditos no conhecimento do Direito. Desse modo, parece justificada razão da antecipação da lei ao movimento das massas sociais. E prossegue o autor em seu raciocínio ao mencionar que “o desconhecimento do Direito, que

³¹⁸SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 162.

³¹⁹CÁRCOVA, Carlos Maria. *A opacidade do direito*. Traduzido por Edilson Alkmim Cunha. São Paulo: LTr, 1998. p.35.

afeta a sociedade em seu todo, terá efeitos tanto mais deletérios, quanto maior for o grau de vulnerabilidade social, cultural, trabalhista do grupo que dele padece.”³²⁰

Eis uma grande razão que solidifica o pensamento da entrevistada ao ressaltar a condição de um Direito que uma vez posto passa a gerar as mudanças sociais, tendendo estas a se darem de forma mais lenta, em virtude do desconhecimento por que passa a sociedade em relação ao direito e suas razões. Ora, se a sociedade desconhece o direito, nada mais presumível que a sua ineficácia, e pouca utilidade prática, como adverte a professora na passagem já referida em que jocosamente cita a passagem de extraterrestres que se decepçionariam depois de ler a Constituição desse País, à qual se aplicam os preceitos e prescrições por ela estabelecidos, embora os tenha em abundância, fazendo parecer aquele, um povo feliz e o local, perfeito.

Por seu turno o entrevistado 3, acerca do mesmo tema, entende que o Direito é, sim, instrumento de transformação da realidade social e afirma que

“as ciências humanas em geral é que fazem o caráter do ser humano, que organizam a sociedade. E o Direito tem uma característica: a interpretação do direito implica resultados práticos. A interpretação que o jurista dá resulta em condenação, absolvição, danos morais, enfim, não é só um palpite. A interpretação do gramático, do historiador, do sociólogo, é mais uma recomendação. A do jurista, não. O Direito impõe então a partir da instrução que ele recebe a orientação das outras ciências humanas e exatas aí ele põe resultados, e isso é o processo organizador da sociedade, que eu acho que é muito importante”.

A análise feita pelo interlocutor 3 chama atenção por dois pontos: um pelo valor atribuído às ciências sociais, em geral, como formadoras do caráter humano. A outra pela particular condição do Direito de ser capaz de tomar decisões, as quais alteram, sobremaneira, a vida em sociedade, gerando condenações ou absolvições, diferente do que ocorre com as demais ciências, cujas interpretações figuram mais no âmbito das recomendações, análises ou teorizações.

Pensar no Direito, aliado a outras ciências humanas, como mecanismo de consolidação do caráter humano é atribuir-lhe um lugar de grande destaque na elaboração das relações sociais, posto que é a partir dos papéis e valores por ele trazidos que se consolidam os ideais do pensamento jurídico moderno. Cabe, portanto, ressaltar, em consonância com o

³²⁰CÁRCOVA, Carlos Maria. *A opacidade do direito*. Traduzido por Edilson Alkmim Cunha. São Paulo: LTr, 1998. p.35.

pensamento do professor, a ideia de valores e condutas como elementos regentes da vida em sociedade, desde os primórdios da existência humana. De acordo com Ody³²¹,

“desde o começo de sua história, o homem preocupa-se com normas ou regras que orientem o agir em meio ao contexto social. As ações humanas extrapolam o campo da subjetividade para alcançar uma aceitação ou aprovação no grupo. É nesse sentido que se fala num agir ético como sendo um agir com validade objetiva. A ética como disciplina filosófica, preocupa-se em analisar os princípios que orientam o agir; por ela busca-se uma justificação dos porquês das ações humanas como sendo ‘aceitáveis’ ou inaceitáveis, ‘boas’ ou ‘más’”.

Do pensamento do autor se extrai várias relações necessárias e que parecem ter sido imbricadas entre si desde os primórdios da vida humana, a exemplo daquela que une o indivíduo, necessariamente a um corpo coletivo precisam ser aceitas. Uma vez em contato com o grupo suas ações precisam ser aceitas, gerando os conceitos de certo, errado, ações boas ou ruins. Não sem razão o Direito, enquanto ciência tem sua essência vinculada à ética, à filosofia e à regência normatizada das condutas sociais, que não sendo aceitas serão passíveis de punição por parte do regramento inspirado na vontade coletiva.

Certamente que esse caminho de valores é produto de uma longa e lenta construção, construção dos próprios indivíduos enquanto seres que voluntaria e temporalmente deliberam sobre suas condutas, levando às modificações de valores e condutas pautadas na expectativa de respaldo coletivo. Desse modo é possível dizer que o Direito carrega consigo toda a carga de uma formação humanística que move a vida em sociedade em busca de novas conquistas ou em prol do atendimento de demandas marcadas pelas contingências.

O Direito, segundo o professor, tem o mister de encaminhar os rumos da vida em sociedade, organizando-a através de seus mecanismos, inclusive o de decidir gerando consequências que advém desse poder. Observa-se assim o caráter decisional do Direito, realçado pelo entrevistado, ao qual cabe relacionar o pensamento luhmanniano, apresentado por Pissara³²² ao mencionar o Direito como uma espécie de caixa negra reguladora do sistema: filtra as expectativas sociais, transformando-as em exigências legítimas, segundo o padrão normativo vigente, de forma a poderem orientar os comportamentos sociais.

Desse modo, em consonância com o pensamento de Luhmann, percebe-se que o Direito, enquanto sistema tem o relevante papel de realizar a triagem das expectativas sociais,

³²¹ ODY, Leando Carlos. Educar para os valores morais: a busca da educação por um agir ético. In: PICHLER, Nadir Antonio, TESTA, Edimárcio(Org.). *Ética e educação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p.96.

³²²PISSARA, João. Apresentação.In: LUHMANN, Niklas. *A improbabilidade da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Vega, 2006. p. 16.

todavia, só o faz em nome de um padrão normativo, ou seja, em nome da própria legalidade estabelecida previamente em razão do poder que o assegura, o que gerará sérias dificuldades em sua concretização. O entrevistado 4 assevera que o Direito é fundamental para a transformação social, ao dizer que

“Nãoadianta ensinar o Direito sem mostrar a repercussão dele; o Direito é transformador social, sobretudo. A sociedade se sustenta por força do Direito. É a base. É a sustentação da sociedade; e quando eu falo em sociedade, não estou falando só da sociedade, é o Estado também. O Direito é quem sustenta a sociedade; ele é que dá segurança ao Estado, ele é que dá conformação ao Estado. Não fora o Direito, seria anarquia. Você está lembrada do Alvin Toffler? da 3ª onda? Que ele fala que o homem acompanhava os animais. Era nômade. E por que ele acompanhava os animais? Porque era a cadeia alimentar. Os animais por sua vez acompanhavam a natureza pra ter alimento, e chegou uma hora, diz o Toffler, porque você sabe que a natureza prega peças no homem, houve qualquer coisa, qualquer ato na natureza que obrigou os animais a fazerem uma parada. E o homem parou também. E o homem se deu conta que as sementes dos alimentos quando caíam no solo, voltavam e produziam novos alimentos e aí o Toffler disse: a 1ª onda. Era a agricultura. A agricultura nasce aí. E com a agricultura veio o dinheiro, o direito de propriedade, o Estado, a polícia. Veio tudo, nasce tudo aí. Um trabalhava, outro não trabalhava porque ia aproveitar do produto do trabalho do outro, aí vem a luta. Tudo nasce aí”.

O entrevistado faz uma análise de natureza histórica, política e social da vida humana, sem esquecer a relação com o ensino do direito, que invariavelmente é um dos grandes responsáveis por difundir o pensamento formador dos que conduzem a vida política do Estado. Há, portanto, uma estreita relação entre direito, sociedade e Estado, visto, que segundo o professor, não pode um existir sem o outro.

A resposta é bastante abrangente por trazer à cena a própria condição do homem desde os seus primórdios, como um ser dependente da natureza para efeitos de sobrevivência, já que se alimentava dos animais, porém, quando ele “descobre” que a fixação na terra pode gerar frutos, surge a sedentarização, e com ela as consequências que se encaminham para a formação do Estado.

A interlocutora 5, instada sobre a possível contribuição do direito para a transformação da vida em sociedade, assegura que sim,

“sobretudo no que diz respeito à informação. Eu acho que a informação é um bem jurídico valiosíssimo, mas que poucas pessoas tem o controle, tem o exercício desse direito. Por que eu digo que o direito pode contribuir para a transformação social? Porque o direito através de toda as suas vertentes, ele pode contribuir, ajudar para que as pessoas consigam isso. É que muitas pessoas

não são informadas dos seus direitos, então eu acho que o direito pode contribuir com a transformação social do ponto de vista de informação. Ele pode dar essa abertura para a sociedade, para que a sociedade saiba que pode comprar um computador numa loja, reclamar; são as questões do Direito do Consumidor, do Estatuto da Criança e do Adolescente, todas aquelas leis que acabaram servindo para a transformação social. Porque as pessoas passaram a se ver como cidadãos e como cidadão pertencente a uma sociedade, tem os seus direitos. Mas só que muitos núcleos, membros dessa sociedade, sequer sabem que possuem direitos. Então eu acho que o direito pode contribuir nesse ponto de vista. Aliás ele pode contribuir sob vários pontos de vista, mas esse da informação eu acho que é essencial. A informação hoje é um bem jurídico muito valioso”.

Percebe-se da exposição da professora que o papel transformador do Direito reside, fundamentalmente, na informação que ele é capaz de levar aos indivíduos, pois é a partir de então que as pessoas podem se sentir integrantes da sociedade como sujeitos ativos e participativos, modificando as relações sociais, como se verifica, v.g., nas relações de consumo.

Também se percebe-se da fala da entrevistada a crítica feita à segregação quanto à informação, ao afirmar que muitos núcleos ou membros da sociedade desconhecem seus direitos, o que os deixa excluídos de muitas prescrições asseguradas pela norma vigente, todavia, não podem ser efetivadas, já que desconhecidos.

Nessa esteira de raciocínio, importa invocar a improbabilidade da comunicação mencionada por Luhmann³²³, ao afirmar que

[...] é improvável que alguém compreenda o que o outro quer dizer, tendo em conta o isolamento e a individualização da sua consciência. O sentido só se pode entender em função do contexto, e para cada um o contexto é, basicamente, o que a sua memória lhe faculta. O problema assenta na extensão espacial e temporal.

O pensamento do autor parece abrigar o entendimento da entrevistada no que tange à informação, uma vez que os contextos de produção das informações, muitas vezes, distam bastante, da realidade dos sujeitos para quem a norma ou regra jurídica é produzida, ocasionando a improbabilidade da comunicação. Em outras palavras, em um contexto social, em que as pessoas vivem cada vez mais a sua individualidade, a informação, como conteúdo seletivo da comunicação torna mais difícil a obtenção do resultado desejado por ela, gerando a ausência da informação, ou sua pouca compreensão.

³²³ LUHMANN, Niklas. *A improbabilidade da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Vega, 2006. p. 42.

O entrevistado 6 por sua vez assevera que o Direito tem um papel fundamental no que pertine à transformação social:

“eu acho que o Direito não só pode, como deve contribuir para o processo de transformação social. Na realidade, o curso de Direito, ao longo da sua trajetória, eram os formadores dos agentes de transformação social nas diversas áreas de atuação social, tendo em vista que os egressos da faculdade de Direito atuavam na política, atuavam no meio social de modo muito efetivo, sobretudo na administração pública. Então penso que esse papel o direito nunca perdeu, mas agora esse papel ganha um contorno muito mais fundamentado nas próprias teorias sociais contemporâneas porque muitas mudanças sociais elas não nascem só dos anseios da sociedade, mas nascem também do próprio arcabouço normativo que se coloca à sua disposição, como garantidor, sobretudo, em países de um ordenamento jurídico rígido como o nosso, como garantidor dos direitos sociais. E penso eu que estamos em um estágio de evolução em que mudanças sociais não se fazem de maneira natural; elas às vezes precisam de um aparato normativo e até coercitivo do Estado para que possam realmente ter eficácia”.

O protagonista do questionamento enfatiza a indiscutível contribuição do Direito para a vida em sociedade e ressalta o papel dos cursos de formação jurídica para a concretização desse caminho transformador, posto que eram os egressos das faculdades de direito que atuavam como agentes de transformação social. Esse papel não foi perdido, todavia, sofreu alterações com os novos ritmos em que avança a sociedade, exigindo um arcabouço jurídico, que não apenas transforma, mas impulsiona sua criação de direitos como mecanismo assecuratório de sua concretização.

Nesse contexto há de se observar que, segundo Carbonnier³²⁴ o Direito perdeu a sua condição de gerar certezas, ele assevera que

[...] poderia ser uma característica de nosso tempo, a de que o direito pela primeira vez participa de uma angústia histórica. O direito, até então, distribuidor de certezas, pleno de certeza, ele próprio, coluna de mármore, mesa de bronze. É certo que, já de algum tempo, os juristas se apercebiam de que o direito se modificava.

Do pensamento do jurista se infere que o Direito que um dia foi ensinado como um encadeamento de certezas, não pode mais ser visto da mesma forma. Para Carbonnier³²⁵, “havia poucas leis, que quase não se modificavam. Se elas existiam, eram respeitadas; se não existiam, não se as reclamava.” Atualmente não é mais possível um ensino jurídico pautado

³²⁴ CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais...*, Brasília, 1978-1979. p. 57.

³²⁵ *Ibid.*, p.59.

nesse raciocínio, visto que as relações sociais são muito mais dinâmicas e há um crescente processo legislativo que elabora centenas de novas normas como forma de assegurar e coibir determinadas condutas sociais.

Desse modo, o ensino jurídico também carece de seus ajustes, para que o emaranhado e complexo conjunto de normas e técnicas não parem diante do acadêmico, ou mesmo dos professores e juristas como um castelo enigmático sobre o qual nada ou muito pouco se sabe, como na metáfora kafkiana na obra *O processo*, em que o personagem, sujeito cumpridor de seus deveres é preso e de nada sabe acerca do que se passa à sua volta. Não parece muito diferente com o universo do saber jurídico ensinado hoje nas academias.

O entrevistado 7, instado sobre a condição do Direito como agente de transformação social acredita que este é capaz, sim, de fazê-lo. Sobre o questionamento o professor afirma que o Direito

“só pode transformar. Eu acredito profundamente, sou um entusiasta e tenho o curso de Direito com um dos melhores que há para a formação moral do homem. Ainda acredito que é um dos caminhos, um dos liames para a transformação do homem na sociedade”.

Da fala do interlocutor se observa a semelhança com a ideia exposta pelo entrevistado 3 no sentido que o Direito é um grande influenciador da formação moral do homem, e portanto, capaz intervir mais solidamente no caminho da transformação social. Porém não se pode olvidar que diante de todo o contexto de mudanças por que passa a sociedade, necessário se faz cada vez mais que os conhecimentos transmitidos nas instituições de formação jurídica não sejam tratadas como esse corpo estanque desligado das bases existenciais da sociedade.

A entrevistada 8 confirma o que já fora exposto pelos demais professores. Para ela,

“O Direito contribui com o processo de transformação social. Particularmente a gente não pode jamais pensar numa sociedade econômica sem pensar na forma de se desenvolver a economia através do direito. A gente passa de um Estado absolutista para um Estado Democrático de Direito, depois o cidadão vem e participa desse Estado, então a gente passa a ter um estado democrático para um Estado de Direito. Mas não se pode pensar só no poder público e suas realizações. Todos nós somos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade, somos responsáveis pelo outro e o governo vem fazendo o seu papel através do Prouni, do FIES. É claro que, por exemplo, o bolsa família, eu não sou a favor da forma que está, devia ser apenas uma situação temporária para que a pessoa pudesse aprender um ofício e depois ela pudesse exercer isso sozinha. Quer dizer, o Estado não poderia estar sendo paternalista o tempo todo, mas devia propiciar essas condições. Mas isso tudo só dá certo com o auxílio do Direito. Ou seja, não há passo que seja dado na vida que não seja com o auxílio do direito”.

A análise da professora entrevistada perpassa os diferentes momentos da história do homem em busca da consolidação de melhores condições de vida, a exemplo da participação na vida política do Estado, quando se deixa um momento de absolutismo monárquico para um contexto de maior liberdade. Utiliza-se também do exemplo dos programas sociais do poder público federal como possibilidades de maior participação das pessoas na economia, política e educação do Estado.

Nesse contexto, observa-se o caso da concessão de bolsas para ingresso nas instituições de ensino superior, o que não pode ser visto apenas como fator negativo, posto que proporciona os menos favorecidos economicamente de ter acesso ao ensino, todavia, cria, por outro lado, a excessiva massificação do ensino superior, especialmente no curso de Direito, como já tratado no conteúdo da crise do ensino.

O entrevistado 9 corroborando o que já fora afirmado pelos demais entrevistados assegura que o Direito é fundamento para as transformações da vida em sociedade, como se percebe em sua locução:

“ora, não tenho a menor dúvida. Foi o que acabei de afirmar. O direito coordena a sociedade, de modo que sem ele, sem o direito algumas atividades sociais se tornam praticamente impossíveis”.

Infere-se das palavras do entrevistado que o Direito traz consigo a responsabilidade de conduzir a vida social por seus diversos mecanismos dentre os quais se pode destacar a legislação, a mediação e solução dos conflitos pela via, em regra do Poder Judiciário, todas elas, instâncias que se vinculam intimamente ao poder do Estado, de onde, nas modernas democracias emana o centro irradiador do poder, perpassado, quase sempre pelo Direito, como legitimador deste poder.

Dessa dimensão da importância do Direito e seu papel conducente e transformador das relações sociais, se extrai a relevância do ensino jurídico com a qualidade necessária para que se faça um aprendizado em sintonia com o cotidiano social e não a ficcionalização do mundo jurídico, como se a realidade social pudesse ser aprisionada, ou reduzida a situações alheias ao que nela se vive, segundo adverte Streck.³²⁶

Em seguida os entrevistados foram questionados acerca da condição do ensino jurídico no passado, quando do seu surgimento no Piauí, e na atualidade. Como o (a) entrevistado (a) percebe a questão do ensino nos dois momentos distintos.

³²⁶ STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.99.

O entrevistado 1 respondeu que há uma grande diferença, afirmando que

“embora se trate das mesmas matérias, quase todas. Há uma diferença muito grande. O ensino era mais teórico, mais doutrinário, não tendo em vista a realidade social, era um direito que tinha metas próprias, e que se desenvolvia um tanto alheio à realidade social, embora dependendo das manifestações sociais, então o direito não olhava a realidade social e política. Quer dizer as grandes questões hoje do domínio social sobre o trabalho, sobre os direitos subjetivos, direitos difusos eram questões que não estavam incluídas nos cursos das faculdades de direito, era um direito mais teórico, hoje o direito se torna muito mais prático, pragmático, portanto, mais voltado para a solução de problemas sociais do que naquela época, em que o direito vivia à margem da sociedade, naturalmente preso a ideias que dominavam naquela época como o evolucionismo e o materialismo histórico ou o positivismo jurídico”.

Segundo o professor, o ensino jurídico deu um grande salto, vez que na atualidade é muito mais voltado para a realidade social, mais preocupado em solucionar os conflitos que permeiam a vida em sociedade. Da fala resta evidente o olhar do entrevistado sobre aquele que parece ser o mais recorrente dos problemas em relação ao ensino jurídico: o alheamento deste em relação à realidade social. Se hoje há contundentes críticas em relação ao direito ensinado, o que se dizer então da forma como se dava esse ensino no passado? Streck³²⁷ denuncia que a começar pelos próprios exemplos utilizados em obras jurídicas, há uma desconexão com o cotidiano social, o que segundo ele é decorrência de uma cultura jurídica estandartizada.

Nesse sentido, Bastos³²⁸ acrescenta que diante de tantas dificuldades que generalizam a crise do ensino jurídico, o professor sucumbe à leitura dos códigos, muitas vezes, desvinculados dos problemas da vida e do cotidiano. Em análise sobre o ensino jurídico no transcurso do tempo, Venâncio Filho³²⁹ destaca que o perfil dos acadêmicos mudou, as novas gerações passaram a ter uma maneira de viver diferente do que viviam as gerações anteriores, o jogo das ideias deixou de suscitar emoção ou entusiasmo e segue o autor: **“só não mudou realmente**, a tendência puramente linear, a rotina, a estagnação, o desinteresse, e **o descompasso com as realidades sociais”**. (grifo nosso).

Não se pretende aqui discordar com a ideia do entrevistado, no sentido de que não houve uma melhoria no ensino jurídico no que diz respeito à aproximação do Direito com a

³²⁷ STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.98.

³²⁸ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 305.

³²⁹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais...*, Brasília, 1978-1979. p. 27.

realidade social. Percebe-se, sem dúvidas, que o direito tem incrementado a sua legislação com o intuito de tutelar cada vez mais direitos, como é o caso da legislação trabalhista ou consumerista, porém não se pode olvidar que ainda há a ser feito para o Direito, de fato, caminhe de forma sintonizada com a sociedade, e mais ainda, o seu ensino.

A entrevistada 2 acerca do mesmo tema, assim se manifestou:

“eu acho que o Piauí vai muito bem. Nós temos cursos de excelência e temos cursos fracos, como existe no Brasil todo. Nós temos mais de 1.200 cursos no Brasil, que é demais. E em todo estado brasileiro você vai encontrar centros de excelência e centros fraquíssimos, que nem acrescentam nem ensinam. Mas o Piauí tem evoluído bastante. Nós temos hoje um corpo docente muito bom nas boas faculdades, nós temos professores que participam de eventos, que promovem eventos, e isso é muito bom. E a comunicação hoje que existe; o Piauí hoje não é mais aquele estado isolado do meu tempo, não é mais; hoje o Piauí é conectado com o Brasil todo, e essa conexão que veio muito através da internet e que facilitou com novos cursos, eles também são instados a fazer eventos. Agora mesmo nós temos uma excelente pós-graduação em mestrado com uma universidade do sul, isso é muito bom [...] Ora, na minha época em que eu comecei aqui, todo mundo já se sentia muito bem com a graduação. Pouco se falava em pós-graduação. Eu fui uma das primeiras mestras em Direito no Piauí. Porque não havia essa preocupação com o mestrado. Aquilo bastava, a graduação era suficiente. Hoje a graduação não é mais suficiente”.

Da resposta da professora se percebe quão significativa foi a mudança ocorrida no ensino jurídico no Piauí, sobretudo, no que diz respeito ao processo crescente de qualificação pelo qual vem passando os docentes e acadêmicos dos cursos jurídicos. Cada vez mais as exigências do mercado clamam por qualificações, saberes diferenciados e eficientes. Para tanto, um dos caminhos encontrados é o da pesquisa, do aprofundamento do conhecimento, uma vez que apenas o curso superior não é mais capaz de responder a todas as demandas das contínuas transformações sociais.

As pós-graduações, nesse contexto, passaram a desempenhar o papel de atender às necessidades de incremento no aprendizado jurídico, o que se concretiza pelas especializações, mestrados e doutorados, sendo as especializações o que mais cresce no País, em razão do seu menor grau de exigências para que seja instituída. No caso, do Piauí, esse movimento pela qualificação se deu tardiamente em razão de diversos fatores, tais como a falta de docentes que pudessem preencher as exigências de titulação.

A pós-graduação—*strictu senso* - em Direito no Brasil começou na primeira metade do século XX, com a implantação dos cursos de doutorado no Recife, Rio de Janeiro, São Paulo

e Belo Horizonte.³³⁰ Observe-se que dos 4 Estados pioneiros nesses cursos, dois coincidem com os Estados onde primeiro se instalaram os cursos jurídicos no Brasil, Pernambuco e São Paulo, o que denota a consolidação dos cursos jurídicos naqueles locais.

Em se tratando de Piauí, o Estado não conta ainda com um curso de mestrado em Direito em nenhuma de suas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, o que certamente dificulta a qualificação dos docentes, todavia, como já mencionado pela entrevistada, essa realidade vem sendo, aos poucos, alterada, de sorte que é cada vez maior o número de pessoas que vão a outros estados em busca da qualificação, como se deu, inclusive, no caso da pós-graduação que ora discute esse tema, realizada por meio de um Mestrado Interinstitucional-MINTERentre o Programa de Pós- graduação em Direito da UNISINOS e a Faculdade Integral Diferencial- FACID.

Segundo Adeodato³³¹,

[...] a tendência parece ser a de simplificar e expandir os mestrados, reservando às instituições mais sólidas a responsabilidade pelos cursos de doutoramento. O problema é que para consolidar um curso de mestrado, a instituição precisa de doutores e não de mestres, problema que só pode ser solucionado enviando professores para cursar doutorados fora, opção cada vez mais difícil diante da escassez e da quantia de bolsas para as áreas de direito, ou realizando doutorados interinstitucionais ou itinerantes.

Essa realidade exposta pelo autor cabe nitidamente com o caso do estado do Piauí, onde se tem um quadro de doutores ainda muito pequeno. Outro ponto importante destacado pela professora diz respeito à questão dos eventos, da motivação que tem crescido em relação à participação das pessoas no mundo dos encontros, simpósios, palestras jurídicas, quesito no qual, ela entende que o Piauí está em boas condições, o que engrandece a qualidade do ensino.

O entrevistado 3, instado a falar da mesma questão, respondeu que

“O ensino jurídico hoje está massificado. E o Direito também. Mas eu não acho demais. Porque nem todo mundo que faz direito o faz para advogar, o faz para a atividade típica do Direito. O Direito proporciona ao graduado muitas visões, muitas versões de vida. De modo que formado em Direito vai ser empresário, artista, escritor, professor de várias modalidades, disciplinas. E até mesmo só para o seu deleite. O direito serve para enriquecer a alma de quem procura o saber, a variedade, o desenvolvimento. Eu não acho que tem muito curso jurídico, eu acho é que os cursos jurídicos devem procurar ao máximo a sua melhoria. E

³³⁰ ADEODATO, João Maurício. Formação jurídica docente: conhecimento, atitudes, operacionalização. In: OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB: Conselho Federal, 2000.p.67.

³³¹Ibid., p. 68.

transmitir melhor os conhecimentos aos seus alunos e façam bom uso do conhecimento auferido”.

A resposta do professor aborda a versatilidade dos bacharéis em Direito no que diz respeito às possibilidades de exercício da profissão em vários espaços da burocracia estatal, bem como menciona a não obrigatoriedade dos bacharéis em direito exercerem quaisquer ofícios vinculados ao mundo do Direito, podendo fazê-lo apenas para o seu deleite ou enriquecimento cultural, como se tem percebido o número crescente de acadêmicos que o fazem por prazer ou apenas para efeitos de conhecer o universo jurídico.

Segundo o professor, a massificação do ensino jurídico não é necessariamente ruim, desde que os cursos se preocupem em atribuir qualidade na transmissão dos conhecimentos, a fim de que estes possam ser bem utilizados. Nesse sentido Nunes³³² critica a forma como esses saberes são trabalhados em sala de aula. Para ele,

[...] a maior parte dos professores acredita que é capaz de ‘ensinar’ seus alunos ‘cuspindo’ neles o seu próprio conhecimento. Só isso, desde logo, é altamente desestimulador ao aluno que quer aprender de fato. O aluno postado diante desse professor, percebe, muitas vezes, que talvez, valesse a pena ficar em casa lendo um livro que trate do mesmo assunto do que ficar ali em posição de sentido[...].

O trecho ilustra claramente o que não se pretende em relação ao ensino jurídico, mas que cotidianamente se repete na grande maioria das academias de Direito espalhadas pelo País inteiro, quebrando a expectativa de cursos com a qualidade necessária para que o conhecimento seja devidamente utilizado. Da crítica feita pelo autor, percebe-se que o processo de ensino aprendizagem não pode ser realizado de forma isolada, apenas pelo professor que dotado de um saber, supostamente, superior, acaba por despejar os conteúdos sem que haja o devido preparo para tanto.

O entrevistado 4, acerca do ensino jurídico em tempos distintos respondeu que

“a comparação não é fácil de ser feita porque tem uma evolução natural. O direito evolui. De modo que não podemos fazer um comparativo entre o curso de Direito de hoje e de antes. A verdade é que o curso de Direito antigo, ele tinha muito mais substância na realização dos profissionais, como também no que pertine à sociedade. Os advogados daquela época participavam da administração pública, hoje não. Mas o ensinade hoje já está mais disseminado. Não é como o da minha época, que era muito mais restrito. Os advogados de minha época

³³² NUNES, Luiz AntonioRizzato. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de direito. *Revista do Insituto de Hermêutica Jurídica*, Porto Alegre, v.1, n.6, p. 186, 2008.

produziam muito mais para a sociedade que os de hoje. Naquela época o direito era mais marcante”.

Segundo o professor, a comparação é complexa porque os tempos são outros, e naturalmente, as condições vivenciadas pelos professores em sala de aula são também diferentes, o que leva à dificuldade de mensurar o que é melhor ou pior. Além desse aspecto resta claro que a expansão dos cursos jurídicos, gerou consequências na vida burocrática do estado, como a maior contribuição dos advogados para a sociedade.

A observação do entrevistado parece dialogar com a pensamento do entrevistado 3 no que diz respeito à massificação do ensino jurídico, que leva à produção de bacharéis com os mais diferentes interesses e perfis, tais como o empresário que cursa Direito, como opção para melhorar seus conhecimentos no trabalho que desempenha, ou mesmo aqueles que o fazem apenas para sua satisfação pessoal.

Nesse contexto, é certo que haverá um verdadeiro exército de bacharéis em Direito sem realizar atividades que são próprias da profissão, como a advocacia e as carreiras públicas exclusivas desses bacharéis, gerando o sentimento expresso pelo entrevistado, de que os advogados, por exemplo, participavam mais da vida pública e contribuía para a sociedade de modo mais integrado no passado. Todavia, não se pode olvidar que as mudanças na burocracia do estado também respondem por essa nova realidade, uma vez que muitos papéis que outrora eram exercidos por bacharéis em direito, por falta de técnicos conhecedores dos mais variados conteúdos, hoje são ocupados por profissionais das suas respectivas áreas de formação.

A entrevistada 5 entende que há grandes diferenças, e são pautadas por um marco fundamental. Ela entende que

“precisa se fazer um grande divisor de águas aí nessa comparação dessas fases que foi o surgimento das instituições privadas. Esse foi o grande divisor de águas porque nós vivíamos num Estado que passou muitos anos com apenas uma instituição com curso de Direito, para uma fase posterior, quando iniciaram os cursos nas faculdades privadas. Houve um aspecto tanto positivo quanto negativo. O positivo foi ter dado a possibilidade de acesso a um número maior de pessoas. Isso é incontestável. O aspecto negativo foi a mudança que acabou ocorrendo do paradigma educacional de nível superior, que acabou enveredando por uma vertente de comercialização, de mercantilização do ensino, como o ensino é concedido por uma empresa privada, que tem como seu objetivo principal o lucro, se afastou um pouco da questão básica e principal que é a qualidade do ensino jurídico. Então a comparação que eu faço tem esse divisor de águas. E que no início era difícil, entretanto, se primava muito mais pela qualidade. Hoje o acesso é mais fácil, mas não vejo como mais como objetivo

principal, a qualidade. Não quero generalizar, mas essa qualidade passa por uma série de fatores, como a qualificação de professores, o direcionamento da pesquisa dentro da própria instituição, a contribuição dessa pesquisa. Então o ensino jurídico no Piauí, mas no Brasil todo tem esse divisor de águas nesse contexto”.

A resposta da professora tem como centro o que ela denomina de divisor de águas do ensino jurídico no Piauí, qual seja, a chegada dos cursos jurídicos nas instituições privadas. Durante mais de 60 anos o ensino de direito era exclusividade da Faculdade de Direito do Piauí, posteriormente incorporado pela UFPI, quando chegou o primeiro curso de ensino jurídico em uma instituição privada, já no ano de 1994.

A partir desse marco o ensino jurídico pode ser dividido em dois momentos distintos, que segundo a professora, tem seus aspectos positivos e negativos. O positivo se dá em razão do acesso ao ensino jurídico superior, o que sem dúvidas gera uma condição de crescimento ao saber especializado, formando profissionais para o mercado, cada vez mais exigente. O lado negativo diz respeito ao decréscimo da qualidade do ensino, que segundo a entrevistada se deu em razão da comercialização/ mercantilização do ensino, já que a luta dos dirigentes destas instituições, em regra, é o lucro.

Nesse sentido Bezerra³³³ afirma que a abertura de Faculdades de Direito “como está sendo realizada no Brasil, 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 análise que faz o autor parece ser a tônica em todo o Brasil, onde o crescimento desenfreado dos cursos de Direito não tem ajudado a melhorar a qualidade do ensino superior, mas apenas servido de estatística para demonstrar dados ao mundo. Nessa esteira de raciocínio, Brito³³⁴ assim se manifesta

[...] a política do MEC permitiu a criação indiscriminada de cursos jurídicos, além da tentativa de reduzir a duração da graduação em Direito, no intuito de mostrar aos países do Primeiro Mundo que a escolaridade dos brasileiros se equipara a deles. O que ocorreu, porém, foi a valorização do lucro em detrimento da formação profissional e ética dos bacharéis.

De muito pouco parece servir o crescimento desenfreado que não forma de fato profissionais hábeis para o mercado de trabalho, em razão da má qualidade do ensino

³³³ BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Reconstrução do estudo do direito. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 93, fev. 2006.

³³⁴ BRITO, Renato de Oliveira. O ensino jurídico no Brasil: análise sobre a massificação e o acesso aos cursos de direito. *VIDYA*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 73, jul./dez. 2008-2009.

ministrado. No Brasil urge que o tema seja enfrentado, sob pena de que em pouco tempo haja um exército de bacharéis sem conhecimentos mínimos da Ciência do Direito, se é que já não existem.

Outro aspecto importante suscitado pela professora diz respeito à pouca qualificação dos docentes das faculdades de Direito, as poucas pesquisas realizadas nessas instituições e a relevância dessas pesquisas para a real encadeamento entre teorias e práticas aplicadas aos diferentes contextos sociais.

O entrevistado 6 instado a falar dessa realidade assim se manifestou:

“como o curso de Direito foi o único curso superior no Piauí entre 1931 e 1958, então penso que ele na realidade era a aspiração de todas as famílias que se consideravam com um certo poder aquisitivo para a própria formação dos seus filhos, salvo aquelas mais abastadas que mandavam os seus filhos para a Bahia, para o Rio de Janeiro ou para Pernambuco, mas daquela época para cá, eu penso o curso de Direito perdeu um pouco da sua característica de ser um grande formador de expressões ou de expoentes da cultura do Estado e passou a ser mais um formador de técnicos, de pessoas que se habilitem a ocupar funções no mercado de trabalho, muito especialmente aquelas funções públicas como são chamadas carreiras de Estado”.

O professor atribui uma perda da condição de formador de expoentes culturais no Estado, sendo hoje muito mais um curso para a formação de técnicos que ocupam funções públicas. A lacuna parece ter várias causas, dentre as quais se pode destacar a própria massificação aqui já abordada, bem como a ausência de uma formação mais reflexiva e menos tecnicista, como se tem observado ao longo dos últimos tempos. Nesse sentido, merece destaque a observação de Bezerra³³⁵, para quem

[...] os cursos jurídicos não interiorizaram a necessidade da conjugação entre a percepção do real e a contextualização do mesmo nos momentos de análise normativa. Esta ação produzirá uma onda ininterrupta no processo ensino/aprendizagem elevando por conseguinte o pensamento crítico e filosófico dos nossos discentes, que atualmente apenas reproduzem discursos prontos e abstratos.[...] A realidade não comporta meras reproduções de códigos. A fala oficial do direito expressa um fetichismo à lei como elemento primeiro e único da hermenêutica jurídica, o que leva a “fabricar” meros repetidores de normas e copiadore de modelos, sem um livre pensar (um pensar crítico!) como elemento de transformação social.

A ideia do autor se mostra compatível com o pensamento do entrevistado no sentido de demonstrar o intuito dos cursos jurídicos como formadores de técnicos, os quais

³³⁵ BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Reconstrução do estudo do direito. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 91, fev. 2006.

reproduzem muito mais o que impõe a lei do que se preocupam em criticá-la filosoficamente. Desse modo a lei passa a ser o único elemento hermenêutico do Direito, gerando a cisão entre a ciência jurídica e a vida social.

O entrevistado 7 por seu turno acredita que

“o passado fora muito mais erudito, mais acadêmico. Nós temos avançado em função das próprias conquistas tecnológicas. O Brasil avançou, o mundo tem avançado, o processo de globalização, tudo isso tem feito com que a ciência jurídica também venha se adequando a esse novo mundo, se destituindo daquela linguagem sofisticada para uma linguagem mais informal e isso não prejudica o valor do curso em nenhum momento. As transformações são imediatas, e não podemos mais, na operação do direito, nos determos horas e mais horas elaborando uma peça jurídica com muita sofisticação acadêmica. Temos que ser objetivo, contudo não deixa de ser um curso voltado para necessidade de aprimoramento constante do ponto de vista cultural. Isso deva se fazer no nosso aproveitamento intrínseco, interno, estudando constantemente. Contudo, temos que nos adequar à realidade atual que é da celeridade, da objetividade, não é mais possível se ter sentenças de inumeráveis e inumeráveis páginas que demanda tempo e muito estudo, em prejuízo da sociedade que está precisando de um provimento judicial imediato”.

A resposta do professor demonstra uma clara preocupação social com o direito, enquanto ciência e do mesmo modo como ensino propagado pelas academias jurídicas. Entende ele que aquele direito utilizado nas instituições de ensino do passado, onde se utilizava uma linguagem erudita e complexa não pode mais persistir. A sociedade clama por respostas às suas demandas, sejam elas jurisdicionais ou não, o que deve ser feito de forma célere e objetiva, sem que necessariamente haja prejuízo para o valor do curso, como em princípio se poderia imaginar.

No que diz respeito ao provimento judicial imediato referido pelo entrevistado é oportuno observar um problema paralelo, qual seja o da morosidade, ineficácia do Poder Judiciário, como principal instância do poder no Brasil, para resolver os conflitos sociais. O que se observa na prática do poder competente para realizar esse mister é a continuidade do distanciamento social vivenciado desde os bancos das academias de Direito, gerando uma crise também no Poder Judiciário, como analisa Junqueira ao associar essa crise à desatualização, anacronismo e excessivo número de leis, regulamentos e portarias, à desorganização e à irracionalidade da administração da justiça.³³⁶

Dentre as saídas apontadas uma delas passa pela informalização do Poder Judiciário, no sentido de facilitar não apenas o acesso ao Poder, mas também os trâmites processuais,

³³⁶ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *A sociologia do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993. p.93.

como se deu, em tese, como a criação dos Juizados Especiais sobre os quais Junqueira³³⁷ acrescenta que apenas “retocam a maquiagem do Poder Judiciário, sem atingirem, efetivamente, as principais questões que emperram a relação entre a justiça e a população brasileira.”

Nessa perspectiva a autora acrescenta que um país que ainda não completou as promessas da modernidade- ou seja, uma distribuição econômica mais equilibrada e a democratização da vida política, não teria como responder a esses conflitos apenas a partir da informalização da justiça.³³⁸

A entrevistada 8 ao se manifestar sobre o tema respondeu que

“essa é a pergunta mais difícil que você me fez. Porque eu não vejo diferença nenhuma em termos de mudança. Eu gostaria que essas mudanças pudessem realmente ser feitas como em outros cursos. Um curso de Direito pode se dá através de estudos de casos? Pode até ser. Pode se dá através de aulas visita? Pode ser. Pode ser através de estudos dirigidos, mas ao que parece, por nossa cultura, muitas vezes o aluno diz que o professor está querendo enrolar a aula. Fica então uma perspectiva que você tem que entrar no curso de Direito como professor e exercer o seu magistério de forma enciclopédica: o aluno decorar aquilo, ver e dizer nas suas avaliações formais aquilo que o professor disse e pronto. Está todo mundo ensinado e aprendido. A minha ideia é a de que cada vez eu estou ensinado mais e eles aprendendo de menos. E eu não estou vendo, muitas mudanças, nem muitas pessoas que desejam essas mudanças. Os alunos querem, mas na hora que você se propõe a fazer um trabalho diferente e que necessita que eles estudem muito, porque você não pode, por exemplo, fazer um seminário da forma que tem sido feito”.

O olhar crítico da professora responde de forma objetiva que não há mudanças no ensino jurídico, e aponta para algumas possibilidades no sentido de como melhorar a qualidade do ensino. A partir de sua análise que é prioritariamente de ordem pedagógica, sugere métodos como o estudo de casos, visitas técnicas, estudos dirigidos, os quais encontram óbices, todos eles quanto à sua concretização, uma vez que pela própria cultura dos alunos, arraigada ao ensino do direito, tende interpretar outros métodos fora do tradicional como uma tentativa de enrolar a aula.

De sua fala cabe destacar a ênfase dada ao ensino enciclopédico, que gera a sensação de que o professor está ensinando cada vez mais e os alunos aprendendo cada vez menos. Com isso celebra-se o “pacto da mediocridade” já comentado, em que se formaliza a anuência de alunos e professores em relação ao aprendizado, sem que ele tenha, de fato, se dado.

³³⁷JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *A sociologia do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993, p. 98.

³³⁸Ibid., p.93.

Acerca do enciclopedismo reinante nos cursos de Direito, Streck³³⁹ assevera que “a cultura calcada em manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de Direito”, confirmando o teor da análise da entrevistada. Em síntese sobre o problema dos métodos herméticos utilizados na maioria das faculdades de direito, Nunes³⁴⁰, destaca que

[...] o modelo estabelecido nas faculdades de direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico nem pedagógico. Não se faz nem ciência nem se ensina a conhecer. Ele foi estabelecido há décadas e nunca modificado, do mesmo modo que a produção legislativa. Há, desde o início uma crença: a de que efetivamente o fenômeno jurídico (simplicemente intitulado de ‘direito’) pode ser oferecido como um pacote pronto e acabado.[...].

Da passagem acima é possível se extrair o sentido equivocado do ensino jurídico, que reproduz esse método de aprendizagem calcado em um saber uniforme e fechado, pronto para ser consumido, da mesma forma que se faz com a produção legislativa. Aos alunos resta consumir o pacote pronto, e aos professores entregá-lo reprodutivamente.

Com base na resposta da professora é possível também se inferir a crítica feita ao sistema gerenciador dos cursos de formação jurídica, envolvendo, sobretudo, diretores que preferem manter as práticas daninhas a enfrentar o problema e discutir com os discentes e docentes sobre a gravidade da situação.

O entrevistado 9, questionado sobre o tema respondeu que

“no passado, o ensino de Direito era marcadamente teórico. O professor fazia aula e era um monólogo. Não havia participação dos alunos; quando a finalidade principal do ensino é pensar, porque somente pensando é que ele pode criar. Pode concorrer para o progresso social. Então nesse sentido melhorou muito, de maneira incalculável”.

O professor, de forma diversa ao entendimento da entrevistada 8, acredita que houve grande mudança no ensino jurídico desde o seu surgimento no Piauí, e os dias atuais. Para ele, nos primórdios, os professores eram os únicos responsáveis pela aula, e não havia qualquer participação dos alunos. Nunes,³⁴¹ chama atenção que

³³⁹STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p. 96.

³⁴⁰NUNES, Luiz Antonio Rizzato. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de direito. *Revista do Instituto de Hermêutica Jurídica*, Porto Alegre, v.1, n.6, p. 178, 2008.

³⁴¹Ibid., p. 176.

[...] esse ensino feito por narrativas conduz o educando à memorização mecânica dos conteúdos: alunos são tidos como vasilhas, recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais o recipiente for enchido, melhor será o educador; quanto mais dócil for o educando na permissão do enchimento, melhor será o educando. Não há entre os dois propriamente comunicação-dialógica como seria de esperar-, mas apenas transferências, nas quais o educador ‘comunica’, isto é, informa, remete, e o educando recebe, memoriza e repete.

É a forma de ensinar que não surte o resultado esperado, uma vez que o saber nada mais é que uma doação, e não uma discussão, debate, como deveria ser para que o educador, mais experiente, pudesse associar as questões sociais aos fundamentos teóricos e práticos em consonância com os textos legislativos. Para o entrevistado, todavia, para o entrevistado essa forma de ensinar não é mais a tônica usada nos cursos de Direito, pelo menos não como o era no passado.

A pergunta que encerra a entrevista com o *corpus* dessa pesquisa questionou os professores sobre quem são os atores do ensino jurídico no Piauí e quem os entrevistados recomendariam uma entrevista como essa que lhe fora feita. Em razão da pergunta quase sempre ter sido respondida com nomes de algumas pessoas, a opção se deu por condensar as respostas em uma sequência de modo que se tornasse mais objetiva.

O entrevistado 1 respondeu que os principais atores do ensino jurídico no Piauí foram os velhos professores da faculdade de direito, que já não existem, morreram todos. Entre os novos professores, o entrevistado recomendou o nome da professora Fides Angélica Ommati, como sendo uma grande professora.

A entrevistada 2 não mencionou nenhum nome, pois segundo ela

“os grandes atores são os professores, são os doutores, são os mestres, mas eu não diria nem que seja um doutor ou mestre, às vezes eles não fazem nenhuma diferença. Eu acho que os grandes atores, no sentido de impulsionar o ensino, de fazer funcionar o ensino, melhorar o ensino é formada pelos docentes e dirigentes que tem senso de responsabilidade e de formação. De ser realmente uma escola, e de incentivar a criatividade e o raciocínio”.

A professora entende que os grandes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem necessário ao desenvolvimento do ensino jurídico não se faz representar por um nome, mas por seus professores e dirigentes preocupados de fato com a formação docente de qualidade.

O entrevistado 3 entende como um dos principais atores do ensino jurídico o professor Marcelino Barroso, que já foi dirigente de cursos jurídicos e é muito dedicado ao ofício. O

entrevistado 4, por sua vez mencionou como atores os nomes dos mestres Balduino Barbosa de Deus, Celso Barros Coelho, professor Paes Landim, professor Manfredi, Des. Paulo Freitas, professora Fides Angélica Ommati, professor Marcelino, todos eles referidos pelo entrevistado como grandes mestres do ensino jurídico no Piauí.

A entrevistada 5 mencionou os nomes dos professores Celso Barros Coelho e Paes Landim, como fundamentais para a cultura jurídica do estado do Piauí. Já o entrevistado 6 enfatiza que não se pode esquecer os contextos históricos, pois não é possível esquecer os idealizadores da faculdade de direito do Piauí: Pires Gayoso e Crowmell Wall de Carvalho para citar dois nomes. Depois os presidentes do Tribunal de Justiça, e integrantes do Poder Legislativo que deixaram uma grande contribuição para o ensino jurídico no estado. E em um contexto mais recente mencionou os nomes do professor Charles da Silveira, gestor da Universidade Federal do Piauí, a professora Fides Angélica Ommati, como professora e jurista de renome nacional, Robert Wall de Carvalho, desembargador e presidente do Tribunal de Justiça do Piauí.

O entrevistado 7 em sintonia com a entrevistada 2 compreende que os grandes atores são professores de Direito das instituições de ensino jurídico, como responsáveis pela condução do direito e dos alunos para que sejam profissionais com ética. A entrevistada 8 entende que os atores podem ser alunos ou professores de acordo com a postura que adotam nos diferentes contextos, de maior ou menor interesse pelo que fazem; além disso mencionou os nomes dos professores Meton Marques, Marília Andrade e Aurélio Lobão. O entrevistado 9 citou os nomes dos professores Celso Barros Coelho, além dos professores Clemente Fortes e Raimundo Nonato de Santana.

A partir das respostas, algumas observações se fazem pertinentes: a primeira dela diz respeito à unanimidade dos entrevistados em considerar como verdadeiros atores do ensino jurídico, os professores, responsáveis por levar aos alunos a condição, ou meios de construir a sua formação jurídica. A segunda observação destacada é quanto aos nomes repetidos em praticamente todas as respostas, da professora Fides Angélica Ommati e do professor Celso Barros Coelho, que segundo os entrevistados foram grandes mestres protagonistas do ensino jurídico no Piauí.

Decerto que como bem lembrando pelos professores entrevistados, os idealizadores da Faculdade de Direito do Piauí, são os impulsionadores do pensamento jurídico na cultura piauiense, além de diversos outros nomes que contribuíram para a construção do edifício jurídico no estado. Além deles dois outros nomes se destacaram: professor Paes Landim e

Marcelino Barroso, o primeiro egresso da Universidade de Brasília-UNB e o segundo da UFPI, de onde ambos foram professores.

Todavia, mesmo quando se leva em conta o fator tempo, percebe-se a permanência dos nomes dos professores Celso Barros Coelho e Fides Angélica Ommati como valiosos para o engrandecimento da cultura no estado, não apenas jurídica, mas pelo legado em termos de produção deixado, no sentido administrativo e político, vez que ambos participaram da vida pública do Piauí, ele na condição de deputado federal que o foi, procurador federal, e presidente da seccional da OAB-PI, além de outros cargos exercidos ao longo da vida, ela na condição de procuradora do estado e presidente da OAB-PI, além de gestora do curso de direito por diversos anos em instituição privada na cidade de Teresina, dentre outras também funções desempenhadas no seu ofício.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento desse estudo consigo trouxe novidades, angústias, expectativas e até mesmo frustrações. As análises dos diversos tópicos que constituem a pesquisa foram, em muitos aspectos, a constatação do que já se lançara como hipóteses, mas, como a hipótese só pode ser verificada pelo caminho da pesquisa, reitera-se a importância das que foram suscitadas.

O valor do ensino jurídico e o contexto de seu surgimento no Brasil, e depois no Estado do Piauí, faziam parte das inquietações do foco da presente pesquisa, bem como as consequências que provocaram. Pensar no valor do ensino jurídico em um Estado da Federação brasileira onde ainda se percebe ranços evidentes do retrato coronelista do País, sobretudo do nordeste brasileiro, é algo instigador.

A representatividade da pesquisa é diferente de realizá-la, daí ser importante a experiência de vivenciar cada uma de suas etapas e sentir que no caminho podem haver rumos distintos. Desse modo, é possível dizer que os resultados observados são frutos, também, desses (des) caminhos de percurso.

Foi valioso perceber o quão importante foi para o nascimento do Brasil Império os primeiros cursos de formação jurídica, que ajudaram no aparelhamento e na burocratização do Estado. Sem eles, provavelmente o surgimento de muitas instituições não se daria, sendo preciso entender, concorde-se ou não com as feições do aparelho burocrático estatal, que foi a partir dele que se deu os “avanços” da vida política do novo Estado.

Levando-se em conta que o propósito da pesquisa era analisar os reflexos da formação jurídica no Piauí, alguns pontos mereceram discussão. O primeiro deles diz respeito ao viés reprodutor da realidade em que nasceram os cursos jurídicos no Brasil, inclusive no Piauí, onde veio atender aos interesses da elite burocrática do Estado, sendo possível afirmar que esses cursos, desde os primórdios, tiveram um ensino voltado para a reprodução de uma ideologia de sustentação política. Essa condição não deixou ainda de existir, embora apareça sob novas formas.

As práticas desenvolvidas ao longo do tempo em muito se assemelham e cada vez mais se faz um ensino do Direito distorcido da realidade e pouco afinado com as mudanças que o mundo complexo corriqueiramente realiza, como dizem as tantas decisões judiciais que até substituem o sistema legislativo vigente. Para onde vai o Direito? perguntou João Baptista

Herkenhoff³⁴². A julgar pelo caminho percorrido até aqui, o fenômeno jurídico, reduzido e simplificado no ensino e aprendizagem metódicas do Direito não parece sinalizar para um bom caminho, como se pode perceber nas trilhas desta dissertação.

A formulação da resposta não é tarefa simples, todavia alguns pontos puderam ser discutidos na pesquisa. Decerto que a pergunta do autor não se dirige especificamente ao âmbito do ensino jurídico, sem dúvida um dos grandes responsáveis pelo modo de pensar o Direito como ciência e conduta na vida em sociedade. Nesse sentido, percebe-se como caminho para o aprendizado um Direito reprodutor das práticas imperiais de ensino voltadas para a legislação.

O curso de Direito é, na atualidade, um dos mais procurados no país e um dos que mais crescem em termos de quantidade (número de cursos e vagas), levando a uma incapacidade do mercado de absorver os profissionais formados. Inobstante, reclama-se da falta de bons profissionais, capazes de concatenar os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e as atividades técnicas para as quais, em tese, prepararam-se, levando-se à inferência de que grande parte dessa responsabilidade está na qualidade duvidosa do ensino ministrado nos bancos das instituições de ensino superior.

Devido à importância deste estudo como contribuição aos aspectos sociais da formação jurídica, chama-se a atenção para um primeiro elemento relacionado a esse aspecto do ensino jurídico. Observe-se o caso do projeto de lei 5749/2013³⁴³, de autoria do deputado Sergio Zveiter (PSD-RJ), que altera a Lei 8.906, de 04 de julho de 1994, dispondo sobre a criação da figura do paralegal, que nada mais é que uma forma de abrigar no mar de bacharéis que o Brasil produz um tipo de profissional não inserido ~~no recurso para sua inserção~~ no mercado de trabalho.

Os paralegais, segundo a definição do projeto de lei, é o bacharel que não logrou êxito no Exame de OAB e não poderia exercer a advocacia, já que a atividade tem como requisito a inscrição nos quadros da corporação. Assim, o projeto, já aprovado na Câmara dos Deputados e que seguiu para o Senado, visa tutelar os bacharéis para que possam exercer um ofício até conseguirem a aprovação, no prazo de três anos, no Exame da Ordem.

O propósito não é condenar o projeto de lei, o que requereria uma análise mais profunda, todavia ele enseja uma reflexão dos aspectos que dizem respeito à qualidade do

³⁴²HERKENHOFF, João Baptista. *Para onde vai o direito?* reflexões sobre o papel do direito e do jurista. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

³⁴³Projeto de lei nº 5749/2013. ZVEITER, Sérgio. *PL 5749/2013*. Altera a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, dispondo sobre a criação da figura do paralegal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=580518>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

ensino jurídico no Brasil. Talvez esse não seja o melhor caminho para solucionar as falhas da formação recebida ao longo dos cinco anos de graduação, repetindo-se o erro de criar leis e mais leis para resolver conflitos que não podem ser sanados apenas pela via legislativa.

Se há um exército de mais de 5 milhões de bacharéis, segundo consta na justificativa do projeto de lei, candidatos ao exame de ordem que não lograram aprovação, minimamente há que se pensar no que leva a esse elevado número de formados sem condições de aprovação. A resposta certamente passa pelas condições da formação acadêmica, gerando um problema de políticas públicas que precisa ser atentamente cuidada pelos órgãos competentes para esse fim.

Feita essa consideração, há que se observar que dentre os muitos pontos relacionados ao ensino jurídico, percebe-se que o modo como foi conduzido ao longo do tempo, sempre foi objeto de questionamentos por seus críticos, ao demonstrarem a necessidade de reformar esse ensino, confirmando a ideia que o ensino jurídico nasceu distorcido, organizado com arremedos, publicações feitas às pressas para atender o corpo discente, e profissionais retirados de funções que em nada tinham relação com o ensino; não eram profissionais pedagogicamente preparados para esse mister.

Essa condição tem continuidade com o tempo, não sendo até os dias de hoje uma situação sanada, pois os professores do ensino superior jurídico continuam a ser, nesse aspecto, em regra, profissionais que nunca vivenciaram a sala de aula com a didática necessária que o processo de aprendizagem requer. E não só uma didática do ensino superior, mas, quiçá, uma didática do ensino jurídico, dada a sua importância e extrema peculiaridade em relação às demais áreas do saber.

Das leituras e análises se constatou que o critério de mensurar os entraves do ensino do direito pela questão didático- pedagógica é pouco para a dimensão do problema. A crise pedagógica é apenas uma das múltiplas faces do ensino jurídico e por isso não deve ser tratada como a vilã da crise. Nesse sentido é preciso entender que o ensino do direito não é apenas uma fonte formal ou histórica desse direito, mas é fonte de (re) produção do poder político do Estado que deseja manter sua condição de autoridade. O ensino do Direito acaba por ser um dos elementos que auxiliam na manutenção de um Estado por demais burocrático e conservador.

As reformas havidas ao longo do tempo, provocadas pelos órgãos competentes para esse fim, tentaram de modos diversos sanar as dificuldades nesse sentido, porém, mais uma vez, o que houve foram mudanças burocráticas que em muito pouco alteraram os mecanismos como o direito tem sido ensinado. A título de exemplo pode-se observar a reforma havida na

década de 60, cuja bandeira era um ensino voltado para atender ao processo de desenvolvimento tecnológico e econômico do Brasil. A fim de atender a essas demandas do Estado, o modelo adotado pela reforma pautou-se na promoção de cursos que primassem pela especialização dos acadêmicos, em detrimento de uma formação mais filosófica e humanista como se esperaria de um estudante de Direito que deveria exercer o ofício, em suas diferentes funções usando os saberes consolidados ao longo de sua formação.

Não foi, no entanto, o que aconteceu. O referido modelo adotado pós reforma se estendeu para todos os campos do conhecimento, e com o direito não foi diferente, gerando um processo de aprendizagem departamentalizado, um ensino em compartimentos, exatamente como hoje se verifica. Assim, os acadêmicos do curso de direito caminham durante a graduação como em um supermercado, usando a metáfora de Nunes³⁴⁴ ao se referir a esse processo de aprendizagem, cujos produtos a serem adquiridos estão dispostos em 5 prateleiras que representam os anos da graduação.

Em decorrência desse processo houve um aumento de disciplinas de conteúdo dogmático, em detrimento dos conteúdos propedêuticos. E cada vez mais, inobstante, as exigências legais, as disciplinas dogmáticas são a preocupação central das grades curriculares dos cursos de direito. Ora, se há a necessidade, por exigência legal de se inserir disciplinas propedêuticas nos currículos, elas de algum modo impactam as dogmáticas, que, por sua vez precisam ocupar esse posto de destaque. Qual o resultado dessa condição? As disciplinas que poderiam contribuir para um melhor aprendizado são deixadas de lado, tanto em termos quantitativos (número de aulas reduzido) quanto em relação à qualidade (pessoas sem formação na área são recrutadas para fazer as vezes do profissional da área do saber), reforçando a cultura vigente de que esse aprendizado de nada importa, ou muito pouco importa para a formação dos acadêmicos.

Da fala dos entrevistados dessa pesquisa foi possível perceber que em relação ao ensino jurídico no Piauí, todas essas condições se repetiram de forma evidente, gerando, em muitos casos os “técnicos feitos a facão”, já que não havia pessoas gabaritadas para assumir determinadas funções. Nesses casos, os profissionais do direito eram os invocados para desempenhar esses papéis, realizados sem quaisquer vivências ou conhecimento.

Dessa observação se infere a importância da formação jurídica para o estado do Piauí, que mesmo com essas situações comuns de profissionais adaptáveis e versáteis para ocupar os diferentes postos e espaços da vida pública, sem o devido preparo, foram os grandes e

³⁴⁴NUNES, Luiz Antonio Rizzato. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de direito. *Revista do Instituto de Hermêutica Jurídica*, Porto Alegre, v.1, n. 6, 2008.

principais responsáveis pela constituição da realidade política desde os seus primórdios, não apenas em termos de Piauí, mas no contexto nacional, a história se deu de modo similar.

Como o direito tem respondido às demandas sociais na atualidade? Ao se pensar em um mundo fluído, com relações igualmente líquidas, como menciona Bauman³⁴⁵, não se pode retirar a condição do Direito, como Ciência Social, desse lugar de sujeição a reger relações líquidas, inconsistentes, que se desfazem muito mais facilmente que no passado, em que as instituições sociais gozavam de mais solidez. Nesse complexo contexto, o Direito parece não ter ainda as respostas adequadas e por via de consequência, o ensino do Direito se insere nesse âmbito como uma das condições de existência dos modos de compreender a realidade a partir do pensamento desenvolvido nas academias jurídicas.

Assim, os contextos do surgimento dos cursos jurídicos, as crises, as reformas, as análises das entrevistas, todos esses elementos utilizados como caminhos para o desenvolvimento da pesquisa se direcionam para um caminho já esperado, que é o da falta de condições do ensino jurídico de encaminhar os sujeitos que se ocupam dessa formação a atender aos novos paradigmas em que está assentada a pós- modernidade. Muitas são as razões para tanto, dentre as quais se pode destacar o ritmo alucinante de consumo que o mundo vive na atualidade, tornando as pessoas meros consumidores, e não mais sujeitos de direitos que precisam ser observados como cidadãos. Esse pensamento, lamentavelmente, permeia o mundo do conhecimento, segundo o qual tudo pode ser resolvido na perspectiva da relação mais que fluída do consumo, como se o conhecimento pudesse ser reduzido a essa condição de produto.

Esse ponto tem sido cada vez mais agravado quando se pensa na mercantilização do ensino jurídico como foi abordado pelos entrevistados. Nessa seara de pensamento, necessário se faz que políticas governamentais como a sustação de autorizações para funcionamento de cursos jurídicos existam, sob pena de muito pouco restar do ensino do direito. A expansão dos cursos é salutar e no Piauí trouxe a possibilidade de que muitas pessoas pudessem ter um curso superior e pudessem vislumbrar novas possibilidades de crescimento social e econômico já que a formação jurídica oferece um campo bastante amplo de oportunidades nesse sentido. O que não pode se imaginar é o crescimento desenfreado como se deu, sobretudo nas duas últimas décadas, gerando uma condição, por que não dizer caótica no ensino do direito.

³⁴⁵BAUMAN, Zigmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

No caso do Piauí se faz sentir claramente as consequências desse processo ao se perceber que a formação jurídica tem deixado de lado os valores da dignidade humana como prioridade e acentuado seu desenvolvimento na visão dogmatizante do Direito enquanto recurso de ensino ainda propalado nas academias jurídicas. Desse modo o resultado não poderia ser outro a não ser profissionais alheios ao mundo à sua volta e sem qualificação para ocupar as funções a que se propõem.

A ideia também não é a de supressão desses conteúdos, mas precisam ser tratados na medida da razoabilidade, para que em conjunto com a zetética possam servir de aparato necessário para a construção de profissionais críticos capazes de pensar a realidade em que se encontram, sob pena de continuarem a ser objeto de manipulação dos poucos que continuam a pensar o mundo do Direito sob os seus próprios prismas individualistas.

Sobre os métodos comumente usados na sala de aula como caminho para o aprendizado, muito se criticou a reprodução do saber do professor em aulas expositivas. É importante que se diga: o intuito não é demonizar esse tipo de aula, que podem sim, ser boas, desde que feitas em consonância com o debate e discussão do que se está apresentando em termos de conhecimentos. Essa aula mantém sua importância na formação do bacharel em direito, mas não pode ser vista como monólogo, ou como o único meio de levar aos aprendizes o conhecimento.

Oportuno que se ressalte também que da forma como tem acontecido, não funcionam os mecanismos alternativos como os seminários, e uso de recursos audiovisuais, tais como o data show, que só repetem a lógica expositiva não dialogada da aula tradicional, dessa feita realizada inoportunamente pelo aluno em vez do professor. Então o que se tem na prática quando se trata dos malsinados seminários como vem sendo postos é a leitura (muitas vezes mal feitas) dos textos e não um debate sobre os temas em que participem todos os sujeitos que deveriam ser envolvidos no processo de aprendizagem.

O ensino do Direito para mudar essa realidade, deve assumir o papel de formar juristas-cidadãos, conscientes do que fazem para que o papel transformador do direito possa eficientemente produzir o seu mister. Se o Direito, como reiterado por todos os sujeitos entrevistados da pesquisa tem o poder de transformar a realidade, é cabível a pergunta: como ele tem modificado a realidade? a julgar pela realidade vigente tem modificado de forma irregular e sem condições de responder às demandas, como já mencionado. Propõe-se então que o processo de transformação social pelo Direito possa iniciar por uma formação jurídica diferente do que tem sido transmitido nas salas de aula.

Essa concretização só será possível com uma ruptura do sistema de ensino atual do direito e não meras mudanças maquiadoras da realidade, como tem se dado repetidamente. É preciso definir um novo tipo de ensino, baseado em uma nova concepção de ciência jurídica dialética e integrada ao meio social. Para que esse passo seja dado, antes de qualquer ação é preciso preparar os professores para tanto, seja por meio de cursos, de debates, qualificações e, sobretudo, de autonomia para conduzir o processo de ensino a fim de que estes entendam que as visões tradicionais hoje transmitidas só ajudam a manter a estrutura vigente.

Desse modo se volta à violência simbólica³⁴⁶ já mencionada no decorrer da análise, e os professores acabam por ser os principais reprodutores desse processo, como se cogitou no início desse trabalho. E se há um interesse na manutenção dessa condição do ensino, não se pode esperar que essa ruptura emane de órgãos como o MEC ou CNE. Projetos devem surgir do corpo acadêmico, entre professores e alunos, onde talvez ainda seja possível a construção desse sonho de há muito adiado.

Uma vez realizados, discutidos, prontos para serem inaugurados, aí cabe a intervenção dos órgãos governamentais como coadjuvantes no processo, e claro, como legitimadores das novas diretrizes. Cabem, sobretudo, à universidade e demais instituições de ensino a árdua função de concretizar os fins a que se destina a construção do saber jurídico, que lamentavelmente, não tem alcançado a finalidade almejada em um Estado Democrático de Direito; do contrário, será cada vez mais abissal a distância que separa a realidade de um ensino capaz de formar sujeitos hábeis e comprometidos com a vida comunitária.

Por essa razão, é imprescindível a intervenção do Estado no sentido de imprimir maior controle na concessão e fiscalização do ensino superior, em especial, o jurídico, criando regras rígidas para o seu funcionamento, para que deixe esse de servir apenas de estatística governamental e vitrine para o mundo, como sendo o país dos bacharéis.

A produção desse texto não deixa de ser também um mecanismo de sonhar com a possibilidade de um recomeço para o ensino do Direito a partir dessas alternativas. Nesse sentido importante lembrar Lyra Filho³⁴⁷ ao afirmar que preconizar as mudanças é também um passo para a sua realização.

³⁴⁶Deve ser entendida como um ato de imposição arbitrária de determinada cultura voltada à reprodução de um dado tipo de estrutura social que se deseja manter.

³⁴⁷LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: UnB/CAD, 1980.

REFERÊNCIAS

- ACORDO pioneiro entre OAB e MEC fecha balcão dos cursos de direito Brasília, DF, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcao-dos-cursos-de-direito>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- ADEODATO, João Maurício L. *O problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ADEODATO, João Maurício. Formação jurídica docente: conhecimento, atitudes, operacionalização. In: OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB: Conselho Federal, 2000.
- ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade*. Brasília, DF, 1993.
- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Argos: Chapecó, 2009.
- AGUILLAR, Fernando Herren. *Metodologia da ciência do direito*. São Paulo: Max Limonad, 1996.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O ocaso dos bacharéis. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 50, p. 55-72, mar. 1998.
- ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: sentido da educação na dominação das almas. *Trilhas*, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, nov. 2000. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.
- ALVES, Eliana Calmon. Ensino jurídico nacional. In: ENCONTRO NACIONAL DAS MULHERES DE CARREIRA JURÍDICA, 2003, João Pessoa. *Anais eletrônico...* João Pessoa, 2003. p. 3. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/web/verDiscursoMin?cod_matriculamin=0001114&aplicacao=ministros.ativos>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BANCO MUNDIAL. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. *La educación superior em los países em desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile, 2000.
- BARRETO, Lima. *Os bruzundangas*. São Paulo: Ática, 2010.
- BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Memória dos Confins: a saga de vaqueiros, heróis e jagunços nos ermos sertões onde começou o Piauí*. 2. ed. Teresina: Gráfica do Povo, 2007.

BARROS, Jesualdo Cavalcanti. *Sertões de bacharéis: o poder no Piauí entre 1759 e 1889*. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.

BARROSO, Gustavo. *História secreta do Brasil: primeira parte: do descobrimento à abdicação de D. Pedro I*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1939.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro*. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. *A análise histórica do ensino jurídico e de sua função educacional*. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/flavio_bento.pdf> Acesso em: 01 jan. 2014.

BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. *Reconstrução do estudo do direito*. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 93, fev. 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. *O ensino jurídico na pós-modernidade*. *Anuário Abedi*, ano 3, Florianópolis, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. 10. ed. Traduzido por Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1997.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 201.

BRASIL. *Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. *Decreto n. 4.675, de 14 de janeiro de 1871*. Estabelece o processo que se deve seguir nos exames dos estudantes das Faculdades de Direito e de Medicina. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4675-14-janeiro-1871-552056-publicacaooriginal-68971-pe.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. *Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>

legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. *Decreto n. 714, de 19 de setembro de 1853*. Autorisa o Governo a realizar o aumento da despesa que fôr necessaria para a execução provisoria dos novos Estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, publicados com os Decretos ns. 1134 e 1169, de 30 de Março e 7 de Maio deste anno. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=63059&norma=78952>>. Acesso em: 26 set. 2014.

BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm> Acesso em: 30 dez. 2013.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Mandado de segurança n. 8.592 – DF*: Relatório. Impretante: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Impretado: Ministro do Estado da Educação. Relator: Ministro Franciulli Netto. Brasília, DF, 14 maio de 2003. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=740516&num_registro=200201074907&data=20030623&tipo=51&formato=PDF>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRAZIL. *Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-norma-pe.html>>. Acesso em: 06 out. 2014.

BRAZIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: Edufpi, 1996.

BRITO, Renato de Oliveira. O ensino jurídico no Brasil: análise sobre a massificação e o acesso aos cursos de direito. *VIDYA*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 73-87, jul./dez. 2008-2009.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura na universidade*. São Paulo: Editora da Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O art. 209 da Constituição 20 anos depois: estratégias do poder executivo para a efetivação da diretriz da qualidade da educação superior. *Fórum Administrativo - Direito público*, Belo Horizonte, v. 9, n. 105, nov. 2009. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/27995>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. *O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus à formação de bacharéis*, 2007. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-GO, Goiás, 2007. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=388>. Acesso em: 14 out. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Annaes do Congresso Constituinte da Republica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823. v. 2. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13596>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Interpretação do Direito e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus Jurídico, 2012.

CAMPILONGO, Celso; FARIA, José Eduardo. Debate atual sobre a reforma do ensino jurídico não é estimulante. *Revista Consultor Jurídico*, São Paulo, 3 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-jun-03/debate-atual-reforma-ensino-juridico-nao-estimulante>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais.*, Brasília, 1978-1979.

CÁRCOVA, Carlos Maria. *A opacidade do direito*. Traduzido por Edilson Alkmim Cunha. São Paulo: LTr, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo, Ática, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 18. (Coleção primeiros passos, n. 13).

COELHO, Celso Barros. *O ensino jurídico no Piauí: Faculdade de Direito, sua incorporação à Universidade*. Teresina: APL: Imperatriz: Ética, 2010.

COELHO, Fábio Ulhoa. *Para entender Kelsen*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1996.

CONDE, Fábio Rodrigo. O ensino jurídico no Brasil durante o regime militar. In: CONGRESSO CIENTÍFICO DA UNIVERCIDADE, 2., 2007, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.univercidade.br/pesqcient/pdf/2007/educ_ensino.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

COSTA, Célio Juvenal. *A educação no Brasil colônia: pelo fim da visão iluminista da história*. [S.l.], [2014?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html>. Acesso em: 03 jan. 2014.

COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Vera de Arruda Roza. *O ensino do direito: raízes histórico-metodológicas e novas diretrizes*. 2001. Tese (Doutorado) -- UNICAMP, São Paulo, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, ano 52, v. 159, p. 449-450, maio/jun. 1955.

DIAS, Cid de Castro. *Piauí das origens à nova capital*. 2. ed. Teresina: Nova Expansão, 2009.

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 2005.
- FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.
- FEITOZA, Pedro. A equivocada crise da educação jurídica. *Revista Crítica do Direito*, São Paulo, v. 21, n. 1, out. 2011. Disponível em: <<http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-1-volume-21/a-equivocada-crise-da-educacao-juridica>>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2013.
- FERRAZ JR. Tércio Sampaio. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: RT, 1980.
- FERREIRA, Pinto. *A Faculdade de Direito e a Escola do Recife*. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, ano 14, n. 55, jul./set. 1977. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181024/000359523.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FRANCA, Rubem. *Monumentos do Recife*. Recife: Governo de Pernambuco, SEC, 1977.
- FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo: José Olympio, 1981.
- GASPAR, Lúcia. *Faculdade de direito do Recife. Pesquisa Escolar Online*, Recife. 2013. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 27, n. 191, set. de 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em: 02 jan. 2014.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-80.

GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1998.

HERKENHOFF, João Baptista. *Para onde vai o direito?* reflexões sobre o papel do direito e do jurista. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão: Entremeios, 2008.

Informação retirada do site oficial do Mec. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

JESUS, Regina de F. de Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...hoje sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia N. (Org.). *Como me fiz professora*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSÉ Feliciano Fernandes Pinheiro. Wikipédia, a enciclopédia livre. [S.l.], 3 out. 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_jur%C3%ADdico#Debates_Parlamentares_sobre_a_Cria%C3%A7%C3%A3o_dos_Cursos_Jur%C3%ADdicos> Acesso em: 30 dez. 2013.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *A sociologia do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993.

KRÜGER, Frederico Marcos. Evolução e adequação curricular do curso jurídico. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano 13, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196>. Acesso em: 14 out. 2014.

LUHMANN, Niklas. *A improbabilidade da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Vega, 2006.

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

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma social ou revolução?* São Paulo: Global, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: UnB/CAD, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 11 (Coleção primeiros passos, n. 62).

MACHADO DE ASSIS. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO NETO, Antonio Luís. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do direito: conceito, objeto, método*. 2. ed. Rio de Janeiro: 2001. p. 213-214.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-58.

MATTOS, José Veríssimo de. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

MELO FILHO, Álvaro. Currículo Jurídico. Um modelo atualizado. *Revista de Processo*, São Paulo, n. 65, p. 105, jan./mar. 1992.

MELO, Antonio M. V.V de M. História e memória do ensino superior no Piauí de 1930 a 1960. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. *Anais...* Teresina, 2006.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTORO, André Franco. Uma visão crítica do direito. *Revista Informação Legislativa*, Brasília, DF, ano 18, n. 72, p. 6, out./dez. 1981.

MORAIS, José Luís Bolzan de. As crises do estado contemporâneo. In: VENTURA, Deysi (Org.). *América Latina: cidadania, desenvolvimento e Estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

MORAIS. Régis de. *Cultura brasileira e educação: realidade somática*. Campinas: Papirus, 1994.

MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*. Teresina: Edufpi: Icf, 2011.

MURARO, Célia Cristina. A formação do professor de direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 8, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7256>. Acesso em: 02 jul. 2014.

MURICY, Marília. A crise da universidade pública e o ensino jurídico. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, São Paulo, 2000.

NASPOLINI SANCHES, Samyra H. Dal Farra. *O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito*. In: CONGRESSO NACIONAL CONPEDI, 15.,

2006, Manaus. *Anais eletrônicos...* Manaus, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

NASPOLINI SANCHES, Samyra H. Dal Farra; BENTO, Flávio. *A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994*. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009, v. 1, p. 6.190. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

NASPOLINI, Rodrigo Benedet. *As primeiras faculdades de direito*: São Paulo e Recife. [S.l.], 6 mar. 2006. p. 1. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29120-29138-1-PB.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

NEVES, Clarissa Eckart Baeta. A educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. In: Anais do XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS –ANPOCS, 27., Caxambu, 2003. *Anais...* Caxambu, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor, v. 22).

NIETZSCHE, Friedrich. *O crepúsculo dos ídolos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NUNES, Luiz Antonio Rizzato. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de direito. *Revista do Instituto de Hermêutica Jurídica*, Porto Alegre, v. 1, n. 6, p. 186, 2008.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO DO DIREITO. *Metodologia de ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio, Vargas. 2014. Disponível em: <<http://direitogv.fgv.br/observatorio-ensino-direito#oed-01>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

ODY, Leandro Carlos. Educar para os valores morais: a busca da educação por um agir ético. In: PICHLER, Nadir Antonio, TESTA, Edimárcio (Org.). *Ética e educação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

OLIVEIRA, José Sebastião; TOFFOLI, Vitor. *O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6c14da109ze294d1e>>. Acesso em: 06 out. 2014.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Acadêmico de direito de protagonizar sua própria formação (parte 2). *Revista Consultor Jurídico*, São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-out-25/diario-classe-academico-direito-protagonista-propria-formacao-parte>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. WARAT, Luis Alberto. Senso crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, Florianópolis, v. 3, n. 5, 1982.

PEREIRA, Nilo. *A faculdade de direito do Recife*. Recife: Editora da Universidade do Recife, 1977. v. 1.

PEREIRA, Nilo. *Pernambucanidade*. Recife: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1983. v. 1.

PERELMAN, Chaïm. *Lógica jurídica: nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PESSOA, Robertônio Santos. Constitucionalização da formação jurídica: por uma proposta pedagógica interdisciplinar e problematizante. *Fórum Administrativo - Direito Público*, Belo Horizonte, v. 9, n. 97, p. 66-71, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.bidforum.com.br/bid/PDI0006.aspx?pdiCntd=56899>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

PESSOA, Robertônio Santos. Diretrizes curriculares e redefinição do perfil dos concursos públicos. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. *OAB ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília, DF, 2003. p. 243-251.

PISSARA, João. Apresentação. In: LUHMANN, Niklas. *A improbabilidade da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Vega, 2006.

PORTELLA, André; SANTOS, Rafael Oliveira. Reflexões acerca da pesquisa jurídica num cenário de mercantilização do ensino do direito: uma breve colaboração ao debate. *Revista Eletrônica Observatório de Metodologia da Pesquisa em Direito*, Salvador, n. 8, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistametodologiaufba.xpg.com.br/arquivos/artigo003.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

PRADO JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUEIROZ, Teresina. *Os literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo*. 2 ed. Teresina: Edufpi, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 2005. v. 1.

ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: CRV, 2012.

ROCHA, Leonel Severo da. *Introdução à teoria do sistema autopoietico do direito*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995.

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

SANTOS, B. de S. *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. São Paulo: MARE, 1998. Texto apresentado no Seminário Internacional sobre Sociedade e reforma do Estado. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Lisboa: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Gervásio; KRUEL, Kenard. *História do Piauí*. Teresina: Halley: Zodíaco, 2009.

SARDINHA, Edson; COELHO, Mario. *OAB critica “recorde” do Brasil em cursos de direito*. [S.l.], 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mozart Linhares da. *O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2009.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba: UFPR, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da educação brasileira*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SOUTO, Cláudio. *OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1992.

STRECK, Lênio Luiz. À guisa de prefácio: um novo olhar sobre o ensino jurídico em terraebrazilis. (prefácio). In: HUPFFER, Haide Maria. *Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Ensino jurídico: Viamão, RS: Entremeios, 2008.

STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(em) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

STRECK, Lênio. O protótipo do estudante de direito ideal e o “fator olheiras”. *Consultor Jurídico*, São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-out-23/senso-incomum-prototipo-estudante-direito-ideal-fator-olheiras>>. Acesso em: 26 out. 2014.

STUCKA, Petr Ivanovich. *Direito e luta de classes*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

TIGAR, Michel E.; LEVY, Madeleine R. *O direito e a ascensão do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: IBRASA, 1996.

USTRA, José Augusto B. Ensino e saber jurídico: prólogo. In: WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria C. da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado: Tijuca, 1977.

VALLE, Marcos José. *Prouni: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?* 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: ENCONTROS DA UNB: ensino jurídico, 1978, Brasília. *Anais.*, Brasília, 1978-1979.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIAL, Sandra Regina Martini et al. *Perfil dos operadores jurídicos do Vale do Taquari/RS*. Lajeado, RS: Univates, 2005.

VIANA, José de Oliveira. *O idealismo da Constituição*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1939.

VILLA, Marco Antonio. *A história das Constituições brasileiras*. São Paulo: Leya, 2011.

WEREBE, Maria José G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

ZVEITER, Sérgio. *PL 5749/2013*. Altera a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, dispondo sobre a criação da figura do paralegal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=580518>>. Acesso em: 03 dez. 2012.