



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Da concepção de ensino à educação
jurídica: saberes institucionalizados e
emancipatórios no Brasil

Mestrando: LUIZ CAETANO DE SALLES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**, sob a orientação do Professor Dr. **Marcelo Soares Pereira da Silva**.

Uberlândia (MG), 2003

À
Valéria Stecca.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva (Orientador) – UFU

Prof. Dr. Humberto Aparecido Guido – UFU

Prof^a. Dr^a. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UEMG-FEIT

RESUMO

Esta dissertação é o produto de uma pesquisa bibliográfica sobre os problemas mais expressivos do ensino jurídico no país, apresentados tanto nas Conferências Nacionais da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), quanto nos artigos publicados pela sua Comissão de Ensino Jurídico, instituída no ano de 1991. Utilizamos, também, uma cópia fotográfica, cedida pelo Arquivo Histórico do Senado Federal, do texto da lei assinada pelo Imperador D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827, criando o ensino jurídico no Brasil. O presente trabalho está estruturado em três capítulos, fazendo-se no primeiro deles uma abordagem histórica da criação dos cursos jurídicos no então Império-Brasil. No segundo capítulo debatemos o ensino jurídico na atualidade e, no terceiro capítulo, dedicamo-nos a estudar o corpo docente desses cursos. Concluímos, ao final, que o ensino jurídico foi implantado em nosso país com a finalidade de formar quadros para a divulgação e a reprodução da ideologia do Estado, o que permaneceu inalterado ao longo do tempo. É possível, entretanto, modificar a finalidade desses cursos, em prol de uma formação acadêmica libertária, necessitando-se, para que isso ocorra, de uma nova epistemologia do ensino jurídico, que leve a uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Essa mudança, contudo, não será fácil de ser implementada, em função dos quase dois séculos de sedimentação da prática do ensino jurídico a serviço da classe dominante, a quem não interessa a modificação da realidade sócio-econômica-política deste país.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est le produit d'une recherche bibliographique sur les problèmes les plus expressifs de l'enseignement juridique au Brésil, présentés autant dans les Conférences Nacionales de l'Ordre des Avocats du Brésil (OAB) que dans les articles publiés par sa Commission d'Enseignement Juridique, instituée en 1991. Nous avons utilisé une copie photographique, cédée par l'Archive Historique du Sénat Fédéral, du texte de la loi signée par l'Empereur D. Pedro I, le 11 août 1827, date à laquelle il a créé l'enseignement juridique au Brésil. Ce travail est divisé en trois parties. Au cours de la première partie, nous présenterons une approche historique de la création des cours juridiques, nommée à cette époque-là Empire-Brésil. La deuxième partie, nous aborderons l'enseignement juridique à l'heure actuelle. La troisième partie sera consacrée à étudier le corps enseignant de ces cours. En conclusion, nous verrons que l'enseignement juridique au Brésil a été implanté dans le but de former un personnel qualifié pour la diffusion et la reproduction de l'idéologie de l'État, phénomène encore d'actualité aujourd'hui. Cependant, il est possible de modifier l'objectif de ces cours, pour améliorer la formation académique libérale. Cela demande, une nouvelle épistémologie de l'enseignement juridique, menant à une pratique pédagogique réflexive et critique. Il ne sera pas facile d'introduire ce changement, en raison des presque deux siècles de sédimentation de la pratique de l'enseignement juridique sous le pouvoir de la classe dominante, qui ne présente aucun intérêt à modifier la réalité socio-économique-politique de ce pays.

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo I – Cursos jurídicos no Brasil: breve histórico	16
Capítulo II – Debatendo o ensino jurídico na atualidade	47
Capítulo III – Os cursos Jurídicos e seus sujeitos: um olhar sobre o corpo docente	85
Conclusões	105
Referências bibliográficas	109
Anexos	116

INTRODUÇÃO

Flui no meio acadêmico a versão de que o ensino jurídico traz consigo, dentre outras, as características de ser conservador, de viver distante da realidade sócio-política do país e, conseqüentemente, de formar profissionais, em geral, com esse mesmo perfil. Se isto for verdadeiro, podemos afirmar que os profissionais oriundos dos cursos jurídicos, na eventualidade de retornarem à academia, posteriormente, como professores, reproduzirão a sua formação acadêmica, contribuindo, assim, para com o fechamento deste ciclo, impedindo o seu seccionamento e o paralelo surgimento de uma visão crítica do ensino jurídico.

Este ramo do ensino tem se dedicado, como objetivo maior, a repassar o conteúdo das leis, para, em seguida, cobrá-lo nas avaliações, esperando respostas que digam o que já estava preestabelecido no próprio texto legal, o que, aliás, é marcante no método de ensino praticado nos cursos jurídicos. Este método contribui, por sua vez, para que os seus executores não reflitam sobre o desempenho dos seus próprios papéis profissionais, levando-os a legitimar, por conseguinte, não só a forma do ensino jurídico, mas também o seu conteúdo.

Ao se buscar a gênese das peculiaridades desse curso em nosso país, verifica-se que as suas raízes alcançam a histórica Revolução Francesa e os seus desdobramentos ideológicos. Um destes consistiu na implantação do Código Civil Francês, no ano de 1804, elaborado sob a tutela do Imperador Napoleão Bonaparte, durante a evolução dos seus poderes político e bélico. Este Código, que ficou mais conhecido como Código Napoleão, passou a ser considerado pelos franceses como “imutável e sagrado”, haja vista a sua imperiosidade (DI PIETRO, 1998, p. 40).

Tendo o Império Napoleônico obtido o domínio jurídico sobre o povo francês, por meio do seu Código de Leis, tornou-se necessário, ato subsequente, formar os agentes reprodutores do pensamento jurídico-político da classe dominante, valendo-se Napoleão, para isto, do aparelhamento das universidades, como nos relata TRINDADE (2000, p. 124):

Em pleno expansionismo militar, Napoleão fundou, em 1806, a Universidade francesa, subdividida em Academias, articulando as faculdades profissionais isoladas que se tornaram um poderoso instrumento para criar quadros técnicos e políticos. O novo modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio. A Universidade napoleônica e suas Academias se estenderam aos Países Baixos e à Itália.

Afastou-se o ensino jurídico, a partir daí, de sua visão crítico-valorativa e passou a desenvolver, como seu objetivo central, o enquadramento da vida social nas disposições contidas no Código Civil Francês – a norma estatalizada pelos burgueses que haviam ascendido ao

poder e se apropriado dos incipientes aparelhos ideológicos do Estado¹, notadamente, o legislativo, o judiciário e o escolar. Necessitava a então classe dominante, eliminar do direito a sua visão platônica, imprimindo-lhe, em consequência, um caráter mais “técnico” ou “científico”, como então se apregoava e ainda se apregoa.

O ensino jurídico deveria, por esta ótica, apresentar o “direito” como “a vontade da lei” (positivada pela classe dominante), e não mais como algo decorrente do senso comum, que qualquer pessoa pudesse elaborar. Em consequência do êxito da difusão dessa ideologia, assistimos ao nascimento, no início do século XIX, de “um dualismo, ou uma justaposição de perspectivas, como se houvesse um Direito para o jurista e outro para o filósofo” (AZEVEDO, 1997, p. 95).

Estes fatos, que marcaram a implantação do liberalismo entre os povos do mundo ocidental, produziram efeitos que se fizeram sentir em toda a Europa, atravessando o Atlântico e atingindo em cheio não só a história do ensino jurídico brasileiro, mas também a própria história do Brasil, como se demonstrará ao longo desta dissertação.

Embora o ensino jurídico fosse uma realidade no Reino Português desde o Século XIII, no Brasil ele somente veio a ser criado no século XIX, cinco anos após a independência política de Portugal. Foi o ensino jurídico o primeiro a ser implantado no Brasil-Império, tendo sido instalado um curso na cidade de São Paulo, e outro na de Olinda.

¹ Fazemos, aqui, uma referência (em deferência) à clássica obra de Louis Althusser: *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. 121 p.

O Anexo A contém a transcrição integral do texto da lei que criou este curso no Brasil, concebido, inicialmente, com o nome de “Curso de Sciencias Jurídicas, e Sociaes”.

O ensino jurídico forma, atualmente, não só os profissionais da advocacia, mas também aqueles que ocupam, privativamente, os cargos com poder de decisão de toda uma função do Estado – a jurisdicional – e respectivos cargos ou funções auxiliares, tais como Oficial de Justiça, Escrivão, Notário e Oficial de Cartório. Além destes, forma também os profissionais que ocupam vários cargos vinculados ao poder executivo, como os de Procurador de Justiça, Defensor Público, Delegado de Polícia, Procurador da Fazenda, Procurador Federal e, também, cargos vinculados ao poder legislativo, como o de Assessor Jurídico; ou seja, tudo aquilo que se convencionou chamar de **operadores do direito**, aí incluindo-se, também, o professor de curso jurídico, embora não exista a formação específica de recursos humanos para o magistério desta modalidade de ensino.

Pode-se perceber, assim, que os profissionais oriundos dos cursos jurídicos ocupam cargos de relevância estratégica no aparelho de Estado, revestindo-se a formação acadêmica do estudante de um curso jurídico, por conseguinte, de acentuada importância política, o que transforma esta modalidade de ensino em eficaz instrumento de difusão da ideologia dos grupos e da classe dominante existentes na sociedade.

Torna-se necessário, para que se possa realizar uma pesquisa sobre as comentadas características dos cursos jurídicos, remover o verniz

ideológico que lhes dá brilho, e passar a vê-los criticamente, a fim de poder elaborar algumas sugestões que, se acolhidas institucionalmente, permitirão aos seus professores e alunos atuar não mais como meros reprodutores da legislação, mas, sim, como operadores da educação jurídica.

Houve, desde a criação e implantação deste curso no Brasil, uma notável expansão das quantidades, tanto de alunos freqüentando-o, quanto de estabelecimentos ministrando-o. Uma abordagem mais detalhada sobre este aspecto será desenvolvida no Capítulo I.

Algumas inquietações a respeito do ensino jurídico levaram-nos a eleger este assunto como objeto de trabalho desta dissertação, e para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica dos textos que abordam criticamente o ensino jurídico, elegendo como material básico de investigação, os anais das Conferências Nacionais da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e, também, os textos publicados pela sua Comissão de Ensino Jurídico (inicialmente concebida sob o nome de Comissão de Ciência e Ensino Jurídico).

Foi utilizado, também como material de pesquisa, uma cópia fotográfica – cedida pelo Arquivo Histórico do Senado Federal –, do texto da lei assinada pelo Imperador D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827, criando os dois primeiros Cursos de Direito no Brasil: um na cidade de São Paulo, e o outro na cidade de Olinda.

A opção pelo material produzido pela OAB, como fonte de pesquisa, deveu-se ao fato de ter sido esta a primeira instituição a

questionar o ensino jurídico ministrado no país, tendo sido premissa a assim proceder em função da constatação da deficiente formação acadêmica dos milhares de bacharéis em direito entregues anualmente à sociedade, e que precisam, para exercer a advocacia, submeter-se a um “exame de qualificação” (formalmente conhecido como “exame de ordem”), junto àquela entidade.

O tema “ensino jurídico” tem estado presente em quase todas as Conferências Nacionais da OAB, desde a realização do primeiro evento, no ano de 1958, na cidade do Rio de Janeiro.

Embora esse evento da OAB tenha sido criado para ser realizado bienalmente, ocorreu uma oscilação na sua frequência ao longo do tempo, como se constata dos dados dispostos no Anexo B.

É de se notar, no mesmo Anexo, a suspensão da realização desse evento no período de 1960 a 1968, quando o país viveu momentos históricos de conturbação política com cerceamento à liberdade de manifestação das vozes contrárias à ditadura militar aqui implantada no ano de 1964.

Cabe destacar a realização da XII Conferência Nacional da OAB, no período de 2 a 6 de outubro de 1988, na cidade de Porto Alegre (RS), com o tema central “O advogado e a OAB no processo de transformação da sociedade brasileira”. Os trabalhos apresentados nesta Conferência sobre o tema “ensino jurídico”, com amplo enfoque por meio de palestras, mesas-redondas, debates e, também, de apresentação de teses avulsas,

foram os que mais contribuíram para com o desenvolvimento da sua abordagem.

A sessão solene de abertura desta Conferência contou com a presença do então Senador Fernando Henrique Cardoso, que proferiu discurso intitulado “A questão democrática – Organização da Sociedade – Estratégias de articulação – O papel da OAB”, assim referindo-se à democratização do Estado:

Existe hoje no mundo, a partir mesmo do que aconteceu nos Estados Unidos e na Inglaterra, um novo ‘*liberalismo*’ que imagina que a questão fundamental da democracia é pura e simplesmente a de cercear a ação do Estado e deixar que os atores da sociedade atuem em plena liberdade. E que quanto mais se cerceia a ação do Estado, mais haverá democracia, prosperidade e progresso, e depois, bem-estar. E na verdade, hoje existe uma ideologia dominante em círculos importantes do mundo e em círculos importantes aqui no Brasil, especialmente na grande imprensa, que vê no Estado o inimigo e, com isso, esconde a existência de outros inimigos que não só o Estado. Daí a impressão de que é o Estado que é o responsável por todos os males e não de que existam males enraizados na própria sociedade civil. Ou seja, de que exista um processo de exploração galopante da força de trabalho, de que existam processos de apropriação de parte do Estado em benefício de setores privados e, depois, esses mesmos setores criticam o Estado [...] Hoje ninguém acredita em mais nada, e hoje são poucos os políticos que ainda podem andar nas ruas e que não têm que disfarçar. Porque tudo está desmoralizado (Anais, p. 86 e p. 96).

Os quadros contidos no Anexo C demonstram que uma das apropriações de parte do Estado em favor de setores da iniciativa privada a que se referiu o mencionado Senador é, exatamente, a educação, com acentuada relevância para o ensino jurídico.

Apenas no ano de 1991 passou a existir na OAB a “Comissão de Ensino Jurídico”, criada com a finalidade de mapear a qualidade do ensino

nesta área do conhecimento ministrado nos diversos estabelecimentos de ensino – públicos e privados – existentes no país.

Essa Comissão publicou os seus trabalhos iniciais quando da realização da XIV Conferência Nacional da OAB, realizada na cidade de Vitória (ES), no período de 20 a 24 de setembro de 1992.

Como vem sendo demonstrado, a questão do ensino jurídico somente passou a ser objeto de análises críticas e de questionamentos mais intensos em um passado muito recente na história do nosso país.

Assim, o estudo da realidade atual dos cursos jurídicos não se faria completo sem que se percorresse, mesmo que a passos largos, a história do país, o que me incentivou a recuar no tempo, até o ano de 1537, quando, paralelamente à nossa história, se dá em Portugal, a fixação da Universidade de Coimbra na cidade que lhe empresta o nome. Esta instituição produziu marcas indeléveis na história dos cursos jurídicos brasileiros, como se demonstrará ao longo desta dissertação.

Para traçar esse roteiro foi buscado apoio nas obras clássicas de Gilberto Freyre, Heinrich Handelman, Raymundo Faoro, Rocha Pombo e Sérgio Buarque de Hollanda, como colunas mestras.

Foi elaborado, assim, um capítulo com essa abordagem histórica, tendo nela, como foco central, o ensino jurídico, os recursos humanos dele provenientes, e os papéis de destaque por eles desempenhados ao longo da história política do país.

Esse pano de fundo histórico contribuiu para evidenciar, em outro capítulo, a realidade do ensino jurídico, explicitando-se as suas características mais marcantes.

O corpo docente dos cursos jurídicos foi, também, objeto de atenção, em capítulo exclusivo, eis que o ensino jurídico está vinculado, diretamente, ao conjunto dos seus professores, que formam um autêntico “corpo”, com características muito específicas desta área do ensino, e que contribuem, assim, significativamente, para a configuração do ensino jurídico da forma como se nos apresenta atualmente, como se evidenciará neste trabalho.

Ao final, são apresentadas as conclusões a que chegamos após a realização deste trabalho.

Enriquecendo o trabalho, são apresentados, em anexos, o teor do texto da lei que criou os cursos jurídicos no Brasil, no ano de 1827, além de um quadro com as datas e locais de realização das Conferências Nacionais da OAB, e cinco quadros contendo dados quantitativos, publicados pelo MEC, reveladores da expansão do ensino privado no país.

I – CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O objetivo deste capítulo é traçar o roteiro da história dos cursos jurídicos no Brasil, explicitando os fatores que levaram à sua criação; a influência dos profissionais oriundos desses cursos na vida política do país; e as transformações curriculares que marcaram esses cursos ao longo do tempo. A visualização deste cenário facilitará a compreensão dos problemas associados aos cursos jurídicos.

Como lecionam os doutos, para que se possa refletir com profundidade sobre o ensino jurídico, há a necessidade de se pensar e explicitar a **concepção** que o orienta, a qual, segundo as palavras de AZEVEDO (1997, p. 94), “é sempre historicamente situada, correspondendo a certo contexto sócio-cultural, de que recebe a influência e sobre que age.”

Neste sentido, voltemos no tempo, tomando como referência para tal finalidade, o ano de 1537, quando sob o reinado de D. João III, se dá a fixação definitiva na cidade de Coimbra, da Universidade que leva o seu próprio nome. Criada no ano de 1290 pelo Rei D. Dinis, esta Universidade, que é considerada a mais antiga de Portugal e uma das mais

antigas da Europa, foi por diversas vezes transferida entre Lisboa e Coimbra, até quando de sua fixação nesta última cidade, no ano de 1537. Esta instituição exerceu, até à época da independência do Brasil, forte influência sobre a educação dos luso-brasileiros e, particularmente, sobre os futuros bacharéis em direito. Não é sem exagero que a esta universidade tem sido atribuído o título, conforme PAULO FILHO (1997, p. 125), de “berço trissecular da cultura brasileira”, o qual, a seguir, acrescenta:

Coimbra e sua Universidade identificaram-se de tal forma que passaram a ser uma coisa só, enobrecida pela presença em seu seio, por volta de 1542, de Luís Vaz de Camões, o maior poeta da língua portuguesa.

Embora tanto o ensino de medicina quanto o jurídico tenham feito parte de toda a história da Universidade de Coimbra, a influência deste último sobre a educação no Brasil-Colônia é que se fez notar de forma mais acentuada.

A Universidade de Coimbra funcionou não só como pólo irradiador da cultura portuguesa, mas também como centro de formação de agentes reprodutores da ideologia da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica. Neste sentido, a manifestação do então Deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos, no dia 11 de agosto de 1826, quando se discutia a quem atribuir a futura administração dos cursos jurídicos que estavam sendo criados no Brasil:

De maneira nenhuma se deve encarregar esta inspeção aos bispos, por isso mesmo que eles devem estar fora do estrépito dos negócios da administração civil, e ocupar-se tão-somente dos negócios eclesiásticos. Além disto, Sr.

Presidente, muito temo que, deixando-se à intervenção dos prelados os negócios destas escolas, se tornem elas em pouco tempo completamente eclesiásticas. Que observamos nós na Universidade de Coimbra? Se aquela universidade fosse formada dentro do claustro de um convento, não seria mais eclesiástica do que é (MARTINS, 1978, p. 159).

Outro Deputado – Almeida e Albuquerque – manifestando-se, posteriormente, a respeito dos programas das futuras disciplinas desses cursos, confirma o papel desempenhado pela Universidade de Coimbra como instituição a serviço da igreja e do reino, embora deixasse escapar ao seu controle, o acesso dos alunos aos livros à época proibidos:

Eu devo lembrar a esta augusta câmara que, no tempo em que se ensinava na Universidade de Coimbra que o poder dos reis vinha de Deus, e outras semelhantes tolices, lia-se Mably, Voltaire, Rosseau e outros muitos escritores; no entanto, o governo não só mandava que os estudantes aprendessem pelos tais célebres compêndios, mas até punha proibição destes livros, que chamava de perigosos (MARTINS, 1978, p. 162).

A Coroa exercia o seu poder de atração sobre os estudantes da Universidade de Coimbra, acenando-lhes com a existência de cargos públicos reservados, destinados aos que viessem a diplomar-se no curso jurídico naquela instituição. Deveriam, para tanto, apenas aceitar os dogmas que lhes houvessem sido impostos pelo aparelho ideológico escolar do Estado, como se extrai da afirmação abaixo:

Cooptados pelas elites portuguesas para funções públicas restritas, o título de diplomado em Direito era a chave para uma carreira a serviço do rei e a formação em Coimbra era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei (ARRUDA JÚNIOR, 1988b, p. 28).

É oportuno ressaltar que, à mesma época da fixação da Universidade de Coimbra em sua cidade sede, ocorreu a fundação, pelos espanhóis, da Universidade de São Domingos, no ano de 1538, considerada a primeira universidade das Américas. Em seguida foram criadas as universidades de San Marcos, no Peru (no ano de 1551), do México (1553), de Harvard (1636), de Bogotá (1662), de Cuzco (1692), de Yale (1701), de Havana (1728), de Santiago (1738), e de Filadélfia (1755), conforme GOMES (2002, p. 2).

Conquanto desde a época da independência do Brasil já existissem manifestações em prol da criação de uma universidade em solo brasileiro, somente no ano de 1920 esta proposta se tornou concreta com a fundação da Universidade do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Gomes (2002, p. 1), naquela época já haviam 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina.

O curso jurídico ministrado em Coimbra oferecia as opções de Direito Canônico e de Direito Civil, com concepções jusnaturalistas, em uma época em que o Estado ainda sofria forte influência da Igreja Católica. Os títulos concedidos pela Universidade de Coimbra eram os de “Doutor em Cânones” e de “Doutor em Leis”.

FREYRE (1977, p. 206), demonstra que a influência católica no ensino jurídico da época resultou de uma sutil intervenção da igreja no conflito entre o direito romano e o direito consuetudinário dos invasores do norte da Europa:

Foi entre essas duas influências – o Direito escrito dos romanos e o de costumes dos invasores do Norte – e

amaciando-lhes os antagonismos que uma terceira sutilmente interveio, dando às instituições peninsulares novo sabor jurídico: o Direito Canônico. Estabeleceu-se uma nobreza episcopal com gestos de quem abençoa ou pacifica mas na verdade de quem manda e domina. Domínio efetivo, através da autoridade conferida aos bispos de decidirem em causa civil.

Em 1549, chegou ao Brasil a armada chefiada por Tomé de Sousa, nomeado Governador Geral do Brasil pelo Rei de Portugal e, sob seu comando, desembarcaram, dentre outros, quatrocentos degredados, e os primeiros membros da Companhia de Jesus, que implantaram, na Bahia, em apenas quinze dias após o seu desembarque, a primeira “escholla de leer e escrever”.

FAORO (2000, v. I, p. 438) afirma que “desde a primeira hora da colonização, Portugal, sensível ao plano de governo da terra imensa e selvagem, mandou à colônia, ao lado dos agentes do patrimônio real, os fabricantes de letrados, personificados nos jesuítas.” Alguns desses jesuítas eram bacharéis formados em Coimbra (GOMES, 2002, p. 2).

São esses religiosos, segundo HOLLANDA (1997, p. 113), que criaram e mantiveram, por dois séculos, quase exclusivamente, o ensino público no Brasil. Em seus colégios e seminários os estudantes de então aprendiam a ler e escrever a língua portuguesa, além de estudar retórica, humanidades, gramática, literatura latina, grego e filosofia. Recebiam, ao final, o grau de bacharel ou de licenciado em letras. Os futuros estudantes dos cursos jurídicos viriam a receber o título de “bacharel formado”, para diferenciá-los dos bacharéis do ensino médio.

FREYRE (1936, p. 96) reforça a afirmação acima, acrescentando-lhe a observação de que o gosto pelo diploma de bacharel resultou da influência dos jesuítas sobre os jovens estudantes brasileiros:

No século XVI já o brasileiro se deliciava em estudar retórica e latim para receber o título de bacharel ou de mestre em artes. Já a beca dava uma nobreza toda especial ao adolescente pálido que saía dos pátios dos jesuítas. Nela se anunciava o bacharel do século XIX – o que faria a República, com a adesão até dos bispos, dos generais e dos barões do Império. Todos um tanto fascinados pelo brilho dos bacharéis.

Com o passar do tempo, já no início do século XVIII, foi se acentuando uma rivalidade entre os descendentes dos antigos imigrantes, os “brasileiros” propriamente ditos – agricultores – e os imigrantes mais recentes, os “portugueses de Portugal”, que, além de dominar o comércio, passaram a acumular, em curto espaço de tempo, grande poder econômico, e a atrair, paralelamente, a rejeição dos brasileiros.

A aristocracia dos fazendeiros, pelo menos, não perdoava que a nova aristocracia do dinheiro se quisesse fazer valer, equiparar-se a ela. E, além disso, o que sem dúvida muito menos entrava em conta: tanto quanto o comércio, monopolizavam os portugueses natos, igualmente, os serviços do Estado e tinham quase todos os cargos oficiais nas suas mãos; na verdade, não podiam, afinal, os brasileiros queixar-se por essa preterição, pois para o serviço do Estado, exigia-se o diploma de jurisprudência, e esse não o possuía nenhum deles, visto só poder ser obtido na universidade, em Portugal; porém, por outro lado, vendo como esses funcionários consideravam o seu cargo somente como mina de ouro, e depois regressavam a Portugal com o roubo, então devia naturalmente crescer justa indignação contra eles (HANDELMANN, 1982, p. 179).

Percebeu a aristocracia rural brasileira, naquele momento, a necessidade de também seus filhos obterem o grau de bacharel em direito

para, assim, viabilizar a ocupação dos cargos públicos que a Coroa aqui mantinha, igualando-se, por conseguinte, aos imigrantes portugueses. O reino português, entretanto, não permitia a implantação de instituições de estudos superiores no Brasil, (exceção, por força da Igreja Católica, ao curso de Teologia e Ciências Sagradas, destinado à formação de sacerdotes). A colônia era vislumbrada apenas como uma inesgotável fonte de riquezas naturais e, além disso, temia-se que a formação cultural dos súditos na própria colônia pudesse contribuir para o enfraquecimento dos vínculos de dependência para com a Coroa. A opção encontrada pela elite luso-brasileira foi a de enviar os seus filhos do sexo masculino, ainda adolescentes, para estudar na Europa.

Surgiu daí a tradição de os filhos dos abastados senhores de engenho no Brasil tomarem três rumos diferentes: o mais velho seguia os negócios do pai (escravista e latifundiário); o segundo ia estudar em Coimbra, onde colaria o grau de Doutor em Leis; e o terceiro ia para a Igreja ser “advogado ao pé de Deus” (CALMON, 1934, p. 27).

Segundo BITTAR (2001, p. 67), embora a preferência fosse pelo curso de “ciências teológicas e jurídicas” na Universidade de Coimbra, alguns brasileiros seguiam para a França, a fim de estudar medicina na Universidade de Montpellier.

A formação dos filhos em Coimbra era motivo de orgulho para as ricas famílias na Colônia, pois além de garantir destaque cultural ao bacharel, funcionava como meio de acesso não só aos cargos mais qualificados do governo, mas também, até mesmo à própria nobreza.

Coimbra era o caminho das gerações fascinadas pelo Direito e pela exaltação do seu status na sociedade patriarcal e escravocrata – era o caminho do grau acadêmico (PAULO FILHO, 1997, p. 14).

Alguns brasileiros, após concluírem seus estudos em Portugal, tornaram-se Lentes (Professores) na própria Universidade de Coimbra; outros ocuparam cargos da administração portuguesa na Metrópole.

O entusiasmo dos brasileiros pelos estudos em Coimbra era retribuído pelo despertar da atenção dos portugueses, que para cá vinham em busca de riquezas. Os estudantes brasileiros embarcavam ainda adolescentes para a Europa – com 14 ou 15 anos de idade – a fim de obter um diploma de doutor ou bacharel em leis e, invariavelmente, uma carta de recomendação às suas pretensões a altos cargos públicos quando de seu retorno à Colônia.

Como apenas poucas famílias tinham condições financeiras de enviar seus filhos para estudar em Coimbra, “o título de bacharel em Direito era quase nobiliárquico, servindo muito mais para a conquista de postos de comando da alta burocracia ou de efeito simbólico dos estamentos do poder na Colônia e no Império” (LÔBO, 1998, p. 98).

Com o passar do tempo chegamos ao ano de 1808, que pode ser considerado mais um marco referencial na história do Brasil e, como se verá em seguida, na história não apenas dos seus cursos jurídicos, mas do próprio ensino de nível superior no país. A explicação reside na transferência da Corte, de Portugal para o Brasil, fugindo do furacão

napoleônico que varria a Europa naquele momento em que muitos reis perdiam o trono ou o entregavam à voracidade das armas francesas.

Emigrava a corte, seu ouro e seus diamantes, com metade do dinheiro circulante, frustrada por não poder arrecadar a prata das igrejas. Entre 10.000 e 15.000 pessoas acompanham o rei, sem contar os militares, embarcados em vinte vasos de guerra, sob a escolta da marinha inglesa (FAORO, 2000. v. 1. p. 281).

O Príncipe Regente – D. João VI – permaneceu no Brasil até à manhã do dia 26 de abril de 1821, quando levantou âncoras a nau em que el-rei se embarcara com a família real, os ministros e os criados da sua casa.

Imitaram o exemplo os demais navios, abrindo velas ao vento fresco que descia das serras. Cerca de quatro mil pessoas deixavam as plagas americanas, que as haviam abrigado durante aqueles treze anos de tormenta. Bens, dinheiro, jóias copiosas, transportavam-se agora do Brasil para a antiga metrópole (ROCHA POMBO, 1935, v. IV, p. 43).

O retorno da Coroa para Portugal implicou na paralela vacância de muitos cargos da administração do reino, pois os principais cargos da estrutura administrativa que até então existia no Brasil eram preenchidos, em sua maioria, por servidores do governo português. “Com o retorno de D. João VI para Portugal, grande parcela da burocracia nacional foi com ele transferida, forçando o Brasil – considerado independente – a construir seu próprio corpo de profissionais para o exercício da administração pública” (COUTINHO, 1998, p. 3).

Este mencionado autor traz mais uma destacada contribuição para o conhecimento da história dos cursos jurídicos no Brasil. Tomemo-la, pois:

É importante ressaltar que não havia necessidade urgente de advogados, juízes e de promotores em grande quantidade. Não havia número significativo de problemas entre partes quanto aos cidadãos brasileiros, pois eles mesmos resolviam suas questões, através de tropas particulares organizadas pelos senhores de engenho e pequenos comerciantes emergentes socialmente. Tem-se que considerar aqui, que a exclusão social nesta época era terrível: 83 % da população de 14 milhões de pessoas era iletrada, uma população que era intensamente escravista, o que resultava numa marginalização institucionalizada da maior porção dos contingentes demográficos. Para ser respeitado como cidadão, num Estado que ainda se estruturava, era preciso ter terras, ser detentor de meios de comércio intensos, pois estes teriam poder político irrestrito em suas cidades, e formas próprias de resolver problemas que poderiam ir para os Tribunais (COUTINHO 1998, p. 3).

Pouco mais de um ano após o retorno de El-rei para Lisboa, foi declarado pelo Brasil, no dia 7 de setembro de 1822, a sua independência política de Portugal, cujo rumo fora definido pelas forças políticas mais expressivas então existentes, compostas, sobretudo, de senhores da terra, de comerciantes e de burocratas.

A tomada do poder político central levou à instauração da monarquia constitucional. Esta, segundo GUALBERTO (1995, p. 43), enfeixou o poder das oligarquias coloniais, restringindo o acesso ao aparelho legislativo estatal:

Só podiam ser eleitos como deputados ou senadores os que tivessem rendas monetárias iguais ou superiores a 400\$000 e 800\$000 réis, e que fossem católicos, mesmo estando a liberdade de culto assegurada pela constituição.

Enquanto isso, os brasileiros que estudavam em Coimbra passaram a sofrer humilhações e perseguições, em decorrência da ruptura política entre Brasil e Portugal. Na realidade, antes da independência, em função dos primeiros movimentos em sua direção, “nos idos de 1810, os brasileiros começaram a ser vistos com desconfiança pelos portugueses; quando vinham a Portugal eram olhados como estrangeiros pelo governo, e como macacos pela plebe” (FAORO, 2000, v. 1, p. 294).

Houve várias tentativas – frustradas – de implantação de cursos de direito na nova nação. Conforme Paulo Filho (1997, p. 129), a primeira manifestação oficial para a criação de cursos jurídicos no país veio do então Deputado Constituinte José Feliciano Fernandes Pinheiro – mais tarde, Visconde de São Leopoldo – que, no dia 14 de junho de 1823, assim se expressou da tribuna:

Uma porção escolhida da grande família brasileira, a mocidade, a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper e a abandonar a sua carreira, já incertos de como será semelhante conduta, avaliada por seus pais, já desanimados por não haver ainda no Brasil, institutos onde prossigam e rematem seus encetados estudos. [...] Proponho que, no Império do Brasil, se crie, quanto antes, uma Universidade pelo menos, para assento da qual parece haver ser preferida a cidade de São Paulo. [...] a Faculdade de Direito Civil, que será sem dúvida, uma das que comporá a nova Universidade [...].

Contudo, embora o projeto de lei tenha sido aprovado, em 4 de novembro de 1823, não chegou a ser sancionado pelo executivo, pois no dia 12 do mesmo mês a assembléia foi dissolvida e os constituintes presos a mando do Imperador, que se sentiu ameaçado pela força política

que crescia na assembléia constituinte, capaz de colocar em risco a própria monarquia.

No ano de 1824, foi promulgada a Constituição do Império, elaborada sob decisiva influência dos bacharéis formados em Coimbra. Embora copiasse o modelo da nova ordem social apoiada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, nos direitos do homem e do cidadão, exaltava o primado da lei e o direito absoluto à propriedade, mantendo o escravismo (até 1888), a religião oficial do Estado, e a restrição ao voto. Estes fatos revelam, mais uma vez, que a lei é positivada pelo aparelho ideológico legislativo do Estado para servir a quem detém o poder político, que, por sua vez, é determinado pelos detentores do poder econômico.

Confirma o acima exposto a fala de AMADO (1948, p. 36):

A instauração do regime constitucional brasileiro, em 1824, não se destinou senão às camadas superiores da população, para os bacharéis, filhos dos colonos enriquecidos ou abastados que voltavam de Coimbra, para os magistrados da Colônia, associados ao interesse da Independência, para os padres acumulados nos seminários do Rio, Minas, São Paulo, Bahia, Olinda e Maranhão, que tinham um papel importantíssimo no tempo, graças à sua preponderância no seio das famílias, enfim, para os brasileiros que no interior, mercê de curiosidade própria, haviam adquirido a instrução necessária para ler livros franceses e portugueses sobre assuntos políticos.

Ressentia-se o Brasil-Império, já àquela época, não só da falta de uma política pública para a educação, mas, principalmente, da escassez de bacharéis para ocupar os vários cargos da sua administração. Uma das conseqüências indiretas da escravidão era o índice de analfabetismo que, no ano de 1822, era de 95 % da população total de 3.960.866 habitantes,

dos quais 1.147.515 eram escravos (MARTINS, 1977, p. 106). Como se depreende, apenas uma diminuta *elite* se incumbia de *pensar* os rumos da nação, e de executá-los.

Em 9 de janeiro de 1825, D. Pedro I assinou o decreto de criação de um curso jurídico na corte, o qual, também, não chegou a ser instalado, segundo BITTAR (2001, p. 63), por falta de investimentos adequados e por carência de interesses favoráveis.

É relevante, entretanto, para os objetivos desta dissertação, o conhecimento dos fundamentos que levaram à criação deste curso, transcritos abaixo (em sua grafia original):

Decreto – de 9 de janeiro de 1825 – Crea, provisoriamente, um Curso Juridico nesta Corte: Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, par. 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público e das Gentes, e das Leis do Império, a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo, aliás, da maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência política a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demanda, como d'antes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensável instrucção, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o meu Conselho de Estado, crear, provisoriamente, um curso jurídico nesta Corte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras, e Lentes, e com o methodo, formalidade, regulamento e instrucções, que baixarão assinadas por Estevão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários. Paço, 9 de janeiro de 1825. Sua Majestade Imperial.

Dois anos depois, com a expansão do aparelho burocrático de Estado, viu-se o Império, recém instituído, carecedor não mais de uma escola que formasse só os futuros magistrados, mas também os ocupantes de todos os altos cargos da administração do império.

BASTOS (1997, p. 36) afirma que a questão central das discussões sobre o ensino jurídico, no parlamento brasileiro, foi a sua finalidade social e institucional, ou seja, formar bacharéis para os vários cargos de relevância na estrutura de poder do aparelho de Estado, isto é, preparar a nossa elite administrativa e não apenas formar magistrados. Segundo as suas palavras, este foi o seu papel preponderante durante todo o Império, “a formação da elite administrativa brasileira.”

Essa elite, entretanto, tinha de ser formada com as cores recém pintadas pela burguesia, que havia, por sua vez, se encastelado no poder na França, após a sua revolução histórica de 1789. Para tanto, “a criação dos cursos jurídicos no Brasil buscava sistematizar a ideologia política do liberalismo, além de formar a burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia” (CARVALHO, 2001, p. 164).

No dia 2 de setembro de 1826, a “Assembléia Geral Legislativa do Império” aprovou o decreto de criação dos dois primeiros cursos de direito no país que viriam a ser, posteriormente, efetivamente implantados. Este decreto foi submetido à sanção imperial no dia 10 de julho de 1827, sendo sancionado na íntegra pelo Imperador D. Pedro I no dia 11 de agosto daquele mesmo ano.

O texto da lei assinada por D. Pedro I manteve a redação do decreto da Assembléia, substituindo-lhe apenas o preâmbulo (texto integral no Anexo A):

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deus e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral Decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Artigo 1º. Criar-se-hão dois Cursos de Sciencias Juridicas, e Sociaes, 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: [...].

O Curso de Direito de São Paulo foi instalado no dia 1º de março de 1828, com 33 alunos, em um prédio construído em 1640 para abrigar, originalmente, os sacerdotes da Ordem de São Francisco. O curso de Olinda foi instalado no dia 15 de maio de 1828, com 41 alunos, no Mosteiro de São Bento de Olinda, onde funcionou até 1854, ano em que foi transferido para Recife.

Os dois cursos de “Sciencias Juridicas, e Sociaes”, criados no Brasil-Império, em 1827, concediam os títulos de “Bacharel” e de “Doutor”, este último dependente de defesa de tese, o que permitia ao aprovado, ser Lente (Professor) do próprio curso.

Neste sentido, o texto da Lei, de 11 de agosto de 1827, assim dispunha, em sua redação original:

Artigo 9º. Os que frequentarem os Cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o Gráo de Bachareis Formados. Haverá tambem o Gráo de Doutor, que será conferido áquelles, que se habilitarem com os requisitos, que se especificarem nos Estatutos, que devem

formar-se, e so os que o obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.

Essa nova geração de bacharéis e de doutores, formados no Brasil, “dá o molde que forma a elite política no Império, desenvolvendo um arraigado respeito à lei e à ordem jurídica” (PAULO FILHO, 1997, p. 93).

Como a finalidade da criação dos referidos cursos era a de formar quadros para o exercício do poder, nos diversos aparelhos ideológicos estatais do emergente Brasil-Império, a formação de advogados não foi considerada uma prioridade para a classe dominante.

Conforme a Comissão de Ensino Jurídico da OAB, “a atividade da advocacia propriamente dita teve uma destinação acidental” ante a criação dos cursos jurídicos.

Tendo sido Coimbra excluída do papel de formadora de juristas para o já Império, haveriam de ser formados os bacharéis em cursos jurídicos locais, preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente convenientes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em direito. “Recrutar e preparar, em meio a filhos de nobres famílias da elite brasileira, futuros integrantes do poder estatal, era ofício que inquietava as conspirações dos escalões mais altos da sociedade brasileira do período” (BITTAR, 2001, p. 68).

A classe dominante, nesse contexto, não só manteve a dominação plena de que já desfrutava desde o período colonial, mas também a aprimorou, ao reservar para os seus filhos o privilégio de

freqüentar os cursos jurídicos recém instituídos no Império, como demonstra GALDINO (1997, p. 159):

A elite nacional recruta, pois, em seu seio, quadros para operacionalização do Estado, entenda-se: manutenção do poder por meio da reprodução ideológica. O ensino jurídico é centralizado (há monopólio da instrução superior), e gratuito. Estava, pois, iniciado um processo que tem desde então caracterizado o Estado nacional: o da socialização das despesas da camada social eventualmente dirigente [...] o embrião de um processo de concentração de renda pela intermediação do aparelho estatal.

Como se depreende, a implantação desse curso não foi revestida de isenção, ou de propósitos meramente educacionais. Seu objetivo era o de verdadeira estratégia de detenção e exercício do poder político do governo do Império.

O ensino jurídico guardou, segundo PAULO FILHO (1997), “a imagem do seu modelo coimbrão, posto que os primeiros professores eram ex-alunos de Coimbra ou mestres de lá transferidos.” A implantação dos cursos jurídicos deu início a uma nova fase cultural brasileira, incrementando a sua vida acadêmico-jurídica.

A formação de bacharéis em direito para a composição das elites social, intelectual, política e administrativa dos aparelhos burocráticos do Estado Imperial, fez surgir uma nova figura que despontou na intelectualidade brasileira durante o século XIX, dominando-lhe todo o cenário – **o bacharel em direito** – o qual liderou um fenômeno que ficou conhecido na história do Brasil como “**bacharelismo**”, sendo suas marcas registradas tanto a influência do bacharel na organização política, econômica e social do país, quanto o gosto excessivo pela retórica, onde o

discurso é dotado de importância maior que o próprio objeto sobre o qual se discorre.

Três décadas depois de implantados os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, surgiram no Brasil centenas de bacharéis de raça cruzada, os mulatos (filhos legítimos ou não, do Senhor de Engenho ou do fazendeiro), “que adquiriram atestado de branquidade com a freqüência às escolas jurídicas, de medicina e, mais tarde, da academia militar” (FAORO, 2000, p. 173, v. 2).

Esses bacharéis ascenderam ao poder político por meio dos casamentos com as filhas de famílias ricas ou abastadas, fenômeno que ficou conhecido como **genrismo**.

A ascensão política do bacharel, dentro das famílias não foi só de genros: foi principalmente de filhos. [...] Se destacamos aqui a ascensão dos genros é que nela se acentuou com maior nitidez o fenômeno da transferência de poder, ou de parte considerável do poder, da nobreza rural para a burguesia intelectual. Das casas-grandes dos engenhos para os sobrados das cidades (FREYRE, 1936, p. 315).

FREYRE (1977, p. 195) ressalta que os jesuítas, até então, haviam ocupado o centro das atenções, na Colônia, pois o facho da cultura e até do civismo haviam estado em suas mãos. Entretanto, os bacharéis e doutores passaram a tomar a dianteira, sob a proteção do Imperador Dom Pedro II; este, ressalta Freyre, “tudo indica que teria preferido o título de doutor ao de imperador; a toga ao manto com papo de tucano.”

O declínio do poder econômico dos engenhos e a decadência moral e religiosa da igreja contribuíram para que a zona urbana passasse a

ocupar o centro das atenções sociais e políticas, aí nascendo o mito do “doutor”, fato que se fez presente no período entre o final do século XVIII e o início do século XX.

Toda uma trama intrincada de relações e de práticas sociais constituiu o terreno sobre o qual se edificou o universo ideológico que fez emergir o principal intelectual da sociedade brasileira durante o século passado: o bacharel (ABREU, 1988, p. 27).

FREYRE (1977, p. 229) visualiza uma nítida influência dos judeus no bacharelismo:

Pode-se atribuir à influência israelita muito do mercantilismo no caráter e nas tendências do português; mas também é justo que lhe atribuamos o excesso oposto: o bacharelismo; o legalismo; o misticismo jurídico. O próprio anel no dedo, com rubi ou esmeralda, do bacharel ou do doutor brasileiro, parece-nos reminiscência oriental de sabor israelita. Outra reminiscência sefardínica: a mania dos óculos e do pincenê – usados também como sinal de sabedoria ou de requinte intelectual e científico.

O bacharel brasileiro criou as bases de sua dominação a partir do uso direto das coisas que, transformadas em imagem, atiçavam o desejo de poder e de identificação, adormecido no imaginário nacional: Estado, Direito e Lei. “Usou-os sempre em proveito das elites que representava, como numa exibição exemplar do que é capaz de produzir o poder instalado numa ordem que declara filiações liberais, mas que não hesita em exhibir sua marca ostensivamente patrimonialista” (LEITE, 2001, p. 216).

PAULO FILHO (1997, p. 13) acentua que a vida política brasileira, da Colônia à República, foi profundamente marcada pela

presença do bacharel em direito, sendo que, “se no Brasil-Colônia, os bacharéis, em reduzido número, estavam restritos às funções da estrutura coercitiva do Estado, no Império passaram a exercer crescente presença nas instituições políticas e culturais, imbuídos dos princípios dos enciclopedistas franceses e das idéias liberais clássicas”.

Corroborando esta afirmativa, este mesmo autor revela que a quantidade de bacharéis em direito chegou a quase cinquenta por cento entre os formados em nível superior no Brasil, no ano de 1886, fato que denota a importância social que o título de *Bacharel Formado* em “Sciencias Juridicas, e Sociaes” passava a exercer na sociedade brasileira.

De acordo com LEITE (2001, p. 228) o ensino jurídico foi um dos sustentáculos e “principal bastião do bacharelismo: sua forma, seus conteúdos, seus currículos – ostensivos e ocultos – sua lógica de reprodução de práticas, hábitos e perfis políticos e sociais, renderam-lhe a legitimidade de sua posição no quadro de hierarquia das ‘falas sociais’.”

FREYRE (1936, p. 966) destaca que, durante o Império, os bacharéis em direito gozaram de grande destaque social e político:

O prestígio do título de ‘bacharel’ e de ‘doutor’ veio crescendo nos meios urbanos e mesmo nos rústicos, e avisos sobre ‘bacharéis formados’, ‘Doutores’ e até ‘Senhores Estudantes’, principiaram desde os primeiros anos do século XIX a anunciar o novo poder aristocrático que se levantava, envolvido nas suas sobrecasacas e nas suas becas de seda preta, que nos bacharéis – ministros, ou nos doutores – desembargadores, tornavam-se becas ‘ricamente bordadas e importadas do Oriente’, vestes quase de mandarins, trajes quase de casta.

Chamam-nos a atenção, do disposto na lei que criou o “Curso de Sciencias Juridicas, e Sociaes” no Brasil, a idade mínima de 15 anos para nele ingressar, além dos conteúdos objeto do exame de admissão a este curso. Vejamos a sua redação original:

Artigo 8°. Os Estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem appresentar as certidoens de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional, e Moral, e Geometria.

“Quinze annos completos!” Esta a idade do estudante, para matricular-se no Curso de Direito, durante o Império. Iniciando o curso com esta idade, o estudante o concluiria, presumivelmente, aos 19 ou 20 anos de idade; ainda bastante novo, portanto.

Verifica-se, do mesmo dispositivo acima, que a formação ministrada no ensino médio era mais genérica, o que não se diferenciaria, substancialmente, no curso superior.

O que importava na sociedade colonial era um tipo de cultura que facultasse o acesso da elite intelectual, se não à nobreza, ao menos aos cargos nobres de bacharéis e doutores, para o que era suficiente uma cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios de padres, através de humanidades latinas, noções de filosofia e teologia (PAULO FILHO, 1997, p. 25).

Esses “bacharéis formados”, esses “doutores em leis”, filhos da aristocracia agrária, constituíram, em pouco tempo, já sob a regência de Dom Pedro II, a elite intelectual que ocupou todos os cargos do aparelho burocrático do Segundo Império brasileiro, inclusive, os seus Ministérios, fenômeno político a que Faoro, chamou de “neocracia”:

Com o advento do Segundo Reinado, criou-se a neocracia, a concentração de jovens bacharéis em torno do imperador, com meninos nos cargos importantes, atingindo a chefia do gabinete menores de trinta anos, servindo um menino imperador (FAORO, v.1, p. 81).

Embora os bacharéis brasileiros tenham se originado, majoritariamente, dos cursos jurídicos, não foram os 'Doutores em Leis' os únicos a dominar o cenário político do Império, pois a eles logo se juntaram os bacharéis em medicina e, ao longo do tempo, os bacharéis em economia e em engenharia, cultivando – todos – a retórica como supremo valor intelectual.

Aliou-se o bacharelismo ao coronelismo, caracterizado, este último, pela institucionalização do poder econômico e político que os grandes possuidores de terras detinham quando da Independência do Brasil.

A figura do “mandão local” existiu no Brasil em toda a sua história, desde a Colônia, perpassando o Império e alcançando a República. Nas grandes propriedades rurais do período colonial, os agrupamentos humanos formaram-se em torno dos engenhos e das fazendas de algodão, de fumo e de gado, sendo que o poder concentrava-se nas mãos dos senhores das terras, que mandavam não só em suas famílias e em seus escravos, mas também em todos aqueles que gravitavam em torno de sua força de atração. “O latifúndio, lugar de produção econômica, núcleo de poder e espaço de socialização dos indivíduos, tornou-se o centro da vida social brasileira” (GUALBERTO, 1995, p. 38).

Dessa população dependente é que saía o grosso dos exércitos particulares que tornavam efetiva a autoridade do senhor e tão importante papel desempenharam nas lutas de famílias (LEAL, 1975, p. 213).

Em vez de combater o poder dos senhores rurais, optou o Império pela estratégia de incorporá-lo ao seu aparelho administrativo-repressivo, criando, no ano de 1831, a Guarda Nacional. Inácio Filho (1997, p. 63) atribui, à desconfiança da Regência no Exército, o motivo central da criação da Guarda Nacional, pois, tendo as tropas militares sido enviadas, em anos anteriores, para combater as revoltas civis que, majoritariamente, desfraldavam a bandeira da república, verificara-se a adesão de alguns de seus efetivos aos ideais dos revoltosos. A missão da Guarda Nacional era a de “defender a Constituição, a liberdade, a independência e a integridade da Nação”, tendo-lhe sido atribuídas as funções de auxiliar do exército e de polícia, que passou a desempenhar tanto de forma legal quanto extralegal, amparada pela detenção do controle da *manus militari* do Estado. Na hierarquia da Guarda Nacional, à patente mais elevada – Coronel – correspondia um comando municipal ou regional, que, por sua vez, dependia do prestígio econômico ou social de seu titular, o qual, como regra, figuraria entre os proprietários rurais.

Contrapondo-se ao fortalecimento da Guarda Nacional, viu-se o Exército minguar, de aproximadamente cem mil homens durante a guerra da Tríplice Aliança, para quinze mil, no ano de 1880 (INÁCIO FILHO, 1997, p. 65).

A Guarda Nacional durou quase um século, tendo sido extinta apenas no ano de 1918. Ela estruturou, durante o Império, a força política local, ampliando o poder dos latifundiários. Segundo GUALBERTO (1975, p. 50), uma das formas mais claras de expressão deste poder eram as eleições:

Nos processos eleitorais seus oficiais eram eleitos para os cargos mais importantes. O Império precisava deles para continuar a controlar, não somente as eleições, mas toda a vida social.

As investiduras nas patentes da Guarda Nacional passaram, logo após a sua criação, a serem concedidas a quem se dispusesse a pagar o preço estipulado pelo poder público, o que não alteraria a situação inicial, eis que o pano de fundo desse quadro sempre fora sido o poder econômico e a sua interação com o poder público, caracterizando uma troca de favores.

A essência do compromisso coronelista era, do lado dos chefes do interior, o apoio incondicional aos candidatos do governo nas eleições estaduais ou federais. Do lado do governo, a carta branca dada ao chefe local em todos os assuntos relativos à sua zona de influência, até mesmo na nomeação de funcionários públicos estaduais na região. A base do coronelismo era esse pacto elitista. A essência da ação do coronel era a violência, a vingança, a solidariedade dentro da parentela, a política de favores e de punições, a corrupção eleitoral, a apropriação privada do Estado (GUALBERTO, 1995, p. 81).

Segundo LUNA e BARBALHO (1983, p. 90), o coronelismo se caracterizou por ser egoísta, conservador e atrasado, sendo que o seu mundo se restringia à sua propriedade e, a sua liberalidade, quando muito, se limitava a fazer do filho Bacharel em Direito, e, ainda assim, com forte

dose de egoísmo, pois – como se supunha – “sendo o bacharel aquele que faz lei a lei que o povo é obrigado a cumprir, seria de fácil presunção que *lei de filho de coronel nunca contraria os interesses do dono da terra.*”

Estes mesmos autores relatam que a instituição dos cursos jurídicos no país, em 1827, marcou o início oficial do bacharelismo nacional, contando com o apoio do coronelismo:

O bacharelismo sempre foi prestigiado pelos latifundiários supergananciosos, e por isso mesmo, necessitados de advogados inescrupulosos e juizes venais (magistrados que, no dizer de José Bonifácio, na representação que apresentou à Assembléia Constituinte, ‘só impunham a vara da justiça para oprimir os desgraçados’), a fim de cuidarem da defesa e da transição de suas intermináveis questões de terra e de família. Foram filhos de latifundiários os primeiros alunos matriculados em Olinda e em São Paulo (LUNA e BARBALHO, 1983, p. 90).

GUALBERTO (1995, p. 52) confirma a versão acima, ao afirmar que os filhos dos grandes proprietários de terras que foram estudar nas Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, tornaram-se os poetas e os oradores que mais tarde seriam os futuros dirigentes da nação. “Filhos e representantes das velhas oligarquias, converteram-se em modernizadores, pois pretendiam mudar as antigas formas de dominação.” Visavam, na realidade, segundo este mesmo autor, “o fim do Império e o início de um sistema político que eliminasse o imperador e colocasse os grandes proprietários agrícolas no centro dos acontecimentos”.

O movimento não foi levado à sério, inicialmente. Neste sentido, relato de FAORO (2000, v. 2. p. 59):

Isso de república é coisa de estudantes e de liberais, dizia, em 1873, uma autoridade paulista, diante do discurso inconveniente do rebento de um vivaz ramo da aristocracia paulista. Coisa passageira, cócega da juventude, rapaziada sem conseqüências.

Porém, embora reconheça que a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, tenha resultado de um golpe de estado militar, PAULO FILHO (1977, p. 59) não menospreza a influência dos bacharéis em seu desfecho, que “participaram ativamente da campanha republicana, estruturaram e implantaram, jurídica e politicamente, o novo regime.” Em seguida, acrescenta: “Denominaram-na até **República dos Bacharéis**.”

O bacharelismo e o coronelismo conviveram em autêntica simbiose. LEAL (1975, p. 21) afirma que “a maior difusão do ensino superior no Brasil espalhou por toda parte médicos e advogados, cuja ilustração relativa, se reunida a qualidades de comando e dedicação, os habilitava à chefia.”

AMARAL (1944, p. 55) ilustra a fala de Leal, ao descrever as artimanhas que vinculavam coronéis e doutores no Estado de São Paulo:

Não conheço os outros Estados do Brasil e falo só de São Paulo. Aqui, tivemos numerosas categorias de chefes políticos. Desde logo dividiam-se eles em coronéis e doutores. Muitas vezes, existindo isolados; o coronel dominando da sua fazenda e congregando outros fazendeiros, com influência na cidade porque deles dependiam o comércio como fornecedor, advogados e médicos para garantia da clientela, funcionários que eles podiam nomear e demitir arbitrariamente, outras atividades por idênticos motivos; o doutor, mais pelo poder da inteligência e da cultura, pelo prestígio da palavra ou por serviços prestados na advocacia e na medicina às famílias ricas ou às massas pobres. Muitas vezes em simbiose: o coronel entrava com a influência pessoal ou do clã, com o dinheiro e a tradição; o doutor, a ele aliado, com o manejo da máquina, incumbindo-se das campanhas jornalísticas, da

oratória nas sessões solenes, do alistamento, das tricas da votação, da apuração e das atas, dos recursos eleitorais e dos debates de vereança, quando havia oposição. Em alguns lugares, entretanto, é o padre quem funciona como líder intelectual, aliado dos 'coronéis', papel geralmente desempenhado pelos 'doutores'.

Embora o bacharelismo possa ser associado à manipulação do poder político, PAULO FILHO (1997, p. 37) atribui aos seus agentes o mérito de terem sido os grandes mentores intelectuais e líderes do movimento libertário nacional, pois “em Coimbra os jovens estudantes brasileiros começaram a perceber a existência de uma pátria, enorme e primitiva, que lhes pertencia”. Acrescenta:

Esses novos bacharéis e clérigos [...] com seu prestígio crescente na sociedade colonial, e com sua mentalidade nova, romântica e revolucionária, marcavam o triunfo político não somente do homem da cidade sobre a gente dos campos, mas da Colônia contra a Metrópole, dos ideais republicanos sobre as tendências monárquicas dos portugueses e proprietários de terra.

O reconhecimento da importância da atuação dos “bacharéis em leis” no movimento republicano brasileiro é confirmado por GUALBERTO (1995, p. 52), quando afirma que os principais propagandistas republicanos eram os filhos letrados dos latifundiários, alunos das Escolas de Direito do Recife e de São Paulo. “Foram eles os responsáveis pela difusão das novas idéias democráticas.”

Todavia, o bacharelismo começou a perder seu poder hegemônico, na década de 20, em função dos movimentos políticos contra o domínio oligárquico, que resultaram na Revolução de 1930 – marco inicial da industrialização brasileira. Por ironia da história, este movimento foi

liderado por Getúlio Vargas, ele também um Bacharel (pela Faculdade de Direito de Porto Alegre).

Getúlio Vargas tornou-se o centro político do Brasil, conduzindo à organização de um Estado autoritário, centralizador e intervencionista, tanto como presidente provisório entre 1930 e 1934 quanto como presidente constitucional, a partir de 1935 (GUALBERTO, 1995, p. 183).

No dia 18 de novembro de 1930 foi criada, por meio do Decreto nº. 19.408, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), órgão fiscalizador do exercício da advocacia.

O corporativismo e o populismo implantados no país, com a Revolução de 30, necessitavam que os profissionais do direito passassem a receber uma formação acadêmica “mais técnica”, para melhor funcionarem como reprodutores do discurso legalista que se implantava no país. Para atingir esta finalidade, Getúlio Vargas repetiu, no Brasil, por intermédio do seu Ministro da Educação – Francisco Campos – o que Napoleão Bonaparte fizera com o ensino jurídico na França, retirando-lhe o que ainda existia de formação humanística, passando a enfatizar o ensino da legislação positivada pelo Estado, dando-lhe, assim, um caráter “mais prático”.

De acordo com NOBRE (1988, p. 176), a década de 30 é uma fase referencial na história do Brasil, tendo deixado, inclusive, marcas indeléveis nos currículos dos cursos jurídicos das Faculdades de Direito. É seu o relato seguinte, publicado nos Anais da XII Conferência Nacional da OAB, realizada no ano de 1988, na cidade de Porto Alegre (RS):

No mesmo ano da criação da Ordem, eclode o movimento político-militar que inicia o deslocamento do bloco dominante (agroexportador) das posições do poder e realiza a 'revolução' burguesa pela adoção de um capitalismo mais moderno.

A chamada Revolução de 30 é, sem dúvida, um dos fatos mais fundamentais da vida brasileira, pois derrubou o regime da República Velha, com sua política de governadores, fundada em oligarquias familiares [...] As mudanças no campo econômico, político e cultural, ocorridas após a revolução de 1930, levaram a profundas alterações nos currículos dos cursos de direito, sob a orientação de Francisco Campos, que assim as justificava:

‘O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina à finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a função de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional.’

Em consequência, o ensino jurídico desdobrou-se em dois cursos independentes, o de direito e o de filosofia, ficando com este último o conteúdo mais “teórico” que “atrapalhava” o ensino jurídico. VENÂNCIO FILHO (1992, p. 47) tece algumas considerações a respeito desta mudança:

Até a década de 30, com a ausência de escolas especializadas, as faculdades de direito desempenharam tão bem quanto mal a função de ministrar conhecimentos no campo das ciências sociais, constituindo, na verdade, uma escola de estudos gerais. A partir de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com cursos especiais de ciências sociais, as faculdades de direito perderam essa função, numa dupla deficiência, uma vez que deixaram de ministrar esses cursos, e o que é mais grave, isolando-se sem participar do processo de fertilização mútua com essas escolas.

“Práticos do Direito”, era o que o sistema precisava! Visível, assim, o interesse do governo da época em não mais formar bacharéis em ciências sociais e jurídicas, mas apenas “técnicos em legislação”, totalmente destituídos de conteúdos filosóficos e políticos, mais docilmente preparados, dessa forma, para atuar a serviço da ideologia do regime totalitário que se implantava no país, a toque de caixa.

Em 1937, Vargas já controlava o aparelho de Estado, e, através dele, a sociedade. No dia 10 de novembro, o parlamento foi dissolvido e uma nova Constituição promulgada no mesmo dia. O pretexto era o sempre lembrado perigo vermelho e suas ameaças à ordem pública (GUALBERTO, 1995, p. 185).

Segundo a COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO DA OAB (1992, p. 11), após 1930, o bacharel em direito começou a perder os espaços antes cativos na burocracia estatal para outros profissionais – os tecnocratas – acentuando-se o fenômeno durante o regime militar implantado no país com o golpe de 1964, quando ocorreu uma proliferação de cursos jurídicos que, embora de qualidade precária, serviam aos interesses da nova ordem, de formar, sem grandes investimentos públicos, profissionais burocratas para serem absorvidos pelas funções subalternas da estrutura de poder estatal.

Visou, também, – destaca a Comissão – amortecer a pressão da classe média, ansiosa por ascensão social facilitada pela obtenção de diploma universitário, recebendo o aval do Conselho Federal de Educação, que rotulou o Curso de Direito como instrumento de transmissão de “cultura geral”.

Esta Comissão conclui afirmando que as conseqüências danosas dessa equivocada política amortecedora de tensões, suportada pelos cursos jurídicos não tardaram a surgir; e logo as más escolas passaram a produzir profissionais desqualificados, “com irremediável prejuízo aos interesses sociais e à administração da justiça.”

Com esta abordagem foi demonstrado, ao longo deste capítulo, que a implantação do ensino jurídico no Brasil teve como objetivo o fortalecimento da detenção do poder político pela classe dominante no início do Império, o que levou ao surgimento de toda uma casta de *bacharéis* que esteve durante décadas no centro da vida política do país. Demonstrou-se, também, que os cursos de direito foram, após o golpe militar de 1964, transformados em meros centros formadores de dóceis recitadores das leis positivadas pelo Estado, funcionando, portanto, como instrumento de difusão ideológica do poder político instalado no país.

II – DEBATENDO O ENSINO JURÍDICO NA ATUALIDADE

Tendo traçado, no capítulo anterior, o caminho percorrido pelo ensino jurídico no país desde a sua implantação até à atualidade, torna-se necessário dedicarmo-nos, agora, à sua configuração atual, procedendo a um levantamento dos fatores que o fazem apresentar-se como o conhecemos nos dias de hoje.

Embora a criação dos cursos jurídicos no Brasil tenha deixado marcas permanentes na própria história do país, quanto aos seus aspectos político e cultural, a qualidade do ensino neles ministrado, desde a sua implantação no ano de 1828, somente passou a ser objeto de questionamentos mais profundos no ano de 1991, por iniciativa do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

A OAB foi a primeira instituição a discutir publicamente a questão da qualidade do ensino jurídico existente em nosso país.

Anteriormente a isto, apenas manifestações individuais a esse respeito existiam, sendo destacado pelos estudiosos do assunto o artigo do Professor Francisco Clementino de San Tiago Dantas, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, publicado no ano de 1955, na Revista Forense, criticando o rumo que se estava imprimindo ao ensino

praticado nos cursos de direito em nosso país. São suas as palavras abaixo:

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um 'curso dos institutos jurídicos', apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1955, p. 449).

Três anos depois da manifestação do Professor San Tiago Dantas, foi realizada a Iª Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no período de 4 a 8 de agosto de 1958. Neste evento foi apresentada por GOMES (1958, 621), a tese intitulada “Reestruturação do curso jurídico em função da realidade social contemporânea do país”, propondo que ao Curso de Direito fosse atribuída uma formação eminentemente “profissional”, excluindo-se do seu currículo, aquilo que denominou por “teorismo”.

A ruptura com o “teorismo” se daria – segundo a proposta formulada pelo Conferencista – excluindo-se do currículo disciplinas como Introdução à Ciência do Direito, Teoria Geral do Estado, Filosofia do Direito e Economia Política. Restaria no currículo, portanto, apenas o estudo da legislação positivada pelo Estado, sob os nomes de Direito Público e Constitucional, Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Civil e Direito Judiciário Penal.

A tese proposta não foi implementada pelo Ministério da Educação.

Embora o tema “ensino jurídico”, não tenha sido tratado em todas as Convenções da OAB, sua abordagem não ficou adormecida no seu âmbito.

No mês de junho de 1981, quando da realização em Goiânia (GO), da reunião dos Presidentes dos Conselhos Seccionais (cada Estado da Federação constitui uma Seção da OAB), a então criada “Assessoria Especial para o Ensino Jurídico” da Presidência da Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, apresentou um relatório em que afirmava que além de não ter havido um volume expressivo de reformulações do ensino de graduação em direito, as poucas tentativas haviam sido infrutíferas, em razão de três fatores que enumerou, e que são abaixo transcritos:

Em primeiro lugar, porque reformular os currículos jurídicos implica, sempre e necessariamente, reformular as formas institucionais de se pensar a organização da produção e da convivência social. Em segundo lugar, porque as reformas sempre sofreram a resistência não só das elites tradicionais, que vêem nos currículos jurídicos formas eficazes de acomodação social, como também dos mais diferentes grupos de professores pelos mais diversos motivos. Em terceiro lugar, porque elas nunca refletiram os resultados de estudos sistemáticos sobre as necessidades ou exigências de se adaptar o conhecimento jurídico ao processo de desenvolvimento, como fórmula viável para se impedir que a liberdade de intervenção social se sobreponha à intervenção da liberdade como pré-requisitos da reflexão jurídica (COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO, 1992, p. 12).

A primeira causa elencada pela Assessoria Especial em foco – o pensamento da organização da produção e da convivência social – é a de

raiz mais profunda, entrelaçando-se, ainda, com a segunda delas – currículos dos cursos jurídicos como instrumentos (eficazes) de acomodação social. Neste sentido, o trabalho de APPLE (1982, p. 135), ao demonstrar que o currículo, de maneira geral, tem cores ideológicas. Em sua análise crítica sobre currículos escolares, Apple destacou suas conotações ideológicas e o seu enquadramento em uma estrutura escolar que reproduz desigualdades e opera o controle social. Isto permite-nos visualizar de forma mais abrangente o modo como as instituições produzem e reproduzem formas de consciência que contribuem para a manutenção da ordem social, sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação.

Essa constatação não seria diferente no caso do currículo dos cursos jurídicos, com a agravante de que servem de instrumento de reprodução do discurso da necessidade de manutenção da “ordem legal” e, por conseguinte, da estrutura e das injustiças sociais estabelecidas no país. Esta característica do Curso de Direito o torna bastante diferenciado dos demais, que embora não escapem, também, do aparelhamento ideológico dos seus currículos, são potencialmente menos ‘perigosos’, por não dizerem respeito à “ordem legal” vigente.

Pela formação em um Curso de Direito são habilitados os operadores da máquina judiciária, isto é, o advogado, o promotor e o juiz, estando reservado para este último a direção do aparelho judiciário, o qual exerce função vital para a manutenção do *status quo* sócio-econômico-político. Importante, para o sistema, por conseguinte, que estes operadores

tenham recebido em sua formação acadêmica, apenas os conteúdos dos “manuais de instrução” de funcionamento deste aparelho ideológico do Estado, em vez de formação crítica sobre a sua função repressora.

Este é, também, o entendimento da Assessoria em foco, quando afirma que a reformulação dos currículos dos cursos jurídicos pode implicar não só na reformulação das próprias regras de pensar a ordem jurídica, mas também da vida social, o que a diferencia das reformulações curriculares de outras áreas do conhecimento, que têm como objetivo, em geral, apenas absorver novas linhas ou novas dimensões do conhecimento tecnológico. O curso jurídico adquire, conseqüentemente, uma importância social bastante significativa, porque, no fundo, o que se questiona não são apenas as formas de transmissão do conhecimento, mas, acima disso, as formas de organização jurídica da vida em sociedade, e os meios “legais” de se reivindicar a sua mudança (na realidade, meios de contenção dos ânimos populares).

Quando se considera, assim, o direito como fato social, como justiça, ou como liberdade, constata-se que ensino jurídico da sala de aula e a realidade social do dia-a-dia não estão se identificando entre si, o que nos permite afirmar, por conseguinte, que esta modalidade de ensino encontra-se em crise, como já vinha sendo alertado nas últimas décadas, pelos operadores do direito sensibilizados com a situação:

O ensino jurídico brasileiro atravessa antiga crise. Os esforços de superação têm sido praticamente inúteis. A crise resiste e persiste, e se antes significava principalmente insatisfação coletiva com o ensino administrado pelas faculdades, hoje em dia significa muito mais. A própria função social do advogado, do direito, e o desenvolvimento

da nossa cultura jurídica encontram-se substancialmente atingidos (FALCÃO NETO, 1978, p. 79).

Quando da realização da X Conferência da Ordem dos Advogados do Brasil, no período de 30 de setembro a 4 de outubro de 1984, na cidade de Olinda (PE), Arruda Júnior (1984, p. 1.018), em tese avulsa intitulada “Elementos estruturais e conjunturais da crise de identidade profissional dos bacharéis em direito no Brasil”, corroborou a afirmação acima, de que o operador do direito egresso das universidades encontrava-se em crise profissional. Em sua opinião, um dos fatores determinantes dessa crise deve-se ao fato de ter ocorrido, após o golpe militar de 1964, uma moldagem do ensino jurídico à ideologia da segurança nacional e, como resultado disso, obtivemos uma massa de bacharéis adestrados, política e ideologicamente, inclusive para o mercado de trabalho, privado e público, sendo que os cargos públicos têm maior força de atração de candidatos que se mostrem bons recitadores dos textos legais.

Barral (2000, p. 337) tem essa mesma opinião, externando-a ao afirmar que o ensino jurídico no Brasil, ao longo do regime militar foi sendo, paulatinamente, caracterizado pela dissociação das ciências humanas e, em consequência, viu-se transformado em um “programa de estudos da legislação, na formação de técnicos para a aplicação de normas do regime, a quem não interessava estudiosos do direito que aplicassem fórmulas científicas para criticar a ordem vigente.”

Wolkmer (1992, p. 73) chama a atenção para o fato de que a denunciada crise por que atravessa a Ciência do Direito – as formas de produção da legalidade e os padrões de ensino jurídico – não reflete uma crise setorial, isolada e específica, mas sim a expressão maior de uma crise vinculada às ciências sociais, aos processos educativos e à própria sociedade como um todo. Em seguida, acrescenta:

O paradigma de 'cientificidade' que sustenta mormente o discurso da legalidade liberal-individualista/formal-positivista, edificado e sistematizado nos séculos XVIII e XIX, está quase que inteiramente desajustado, diante da conjuntura oferecida pelas novas facetas de produção do capital, pelas emergentes necessidades das formas alternativas de vida e pelas profundas contradições sociais das sociedades classistas e inter-classistas.

Explicitando alguns elementos endógenos que têm contribuído para o agravamento desta enfocada crise, Prando (2001, p. 40), relaciona um conjunto de fatores envolvendo currículo, estrutura pedagógica e dissociação do ensino com o cotidiano de cada um. Neste sentido, assim se expressa, ao analisar a alienação do ensino jurídico:

Esta situação sempre foi possibilitada, seja pelos currículos, direcionados a isto e nunca às necessidades reais do cotidiano de um país capitalista periférico com alta taxa de exclusão social, seja pela sua estrutura pedagógica, desenvolvida não por educadores/pedagogos, mas sim por profissionais liberais com outras ocupações que não o ensino, postura que se pautou pela presença de uma autoridade constituída fora da sala de aula e não nesta.

Marques Neto (2001, p. 54), afirma que a prática pedagógica desenvolvida nos cursos jurídicos não existe ao acaso, mas funciona como uma “vacina contra o novo.” Esta imunização, segundo a sua análise, é muito eficaz:

Se o sujeito sai de um Curso de Direito bem dogmático e bem competente em seu dogmatismo, e se o sujeito incorpora aquilo muito bem, ele está bem vacinado, efetivamente, contra a possibilidade de vir a pensar criticamente sobre o sentido do Direito. Para esse sujeito, qualquer crítica é extremamente perigosa e o incomoda, digamos assim, no seu próprio âmago.

RODRIGUES (1993, p. 116), referenda o acima exposto acrescentando que “a prática jurídica embasada unicamente no direito positivo só pode servir a grupos e interesses de classes dominantes, mantendo marginalizados os oprimidos e dominados.”

Para bem desempenhar esta função instrumental, o ensino jurídico tem de ser ministrado de maneira acrítica e a-histórica, formando bacharéis que não só exercerão suas atividades específicas de modo conservador, mas também influirão da mesma forma sobre outras atividades. Neste sentido, a análise abaixo, relativa ao destaque que o ensino jurídico desfruta entre os demais ramos do ensino, enfocando que ao Curso de Direito tem cabido o papel de mantenedor das demais funções conservadoras existentes na sociedade. Estas características levam os cursos de direito – e os seus professores – a serem vistos com ressalvas pelos demais componentes da comunidade acadêmica:

Os cursos universitários, principalmente os jurídicos, apresentam a pecha de reproduzir a cultura dominante e de tornar permanentes as estruturas sociais de poder. Estes fatos caracterizam o curso jurídico, destoa da universidade, como um dos mais conservadores (BALBINOT, 2001, p. 254).

Essa formação, entretanto, tem-se mostrado insustentável em razão de alguns fatos sociais populares que se têm imposto ao Estado ao

largo dos Códigos de Leis. A título de exemplo podemos mencionar as Centrais Sindicais de Trabalhadores e o Movimento dos Sem-Terra, que embora não estejam previstos nos Códigos, têm se legitimado ante a sociedade e ante o Estado na defesa dos interesses que representam.

Durante a XII Conferência Nacional da OAB, realizada na cidade de Porto Alegre, no período de 2 a 6 de outubro de 1988, ARRUDA JÚNIOR (1988a, p. 969), enfocou a crise entre o Direito vigente e a Sociedade, tendo destacando que até mesmo o senso comum dos cidadãos em geral já percebe as dissociações, tanto entre **justiça** e **poder judiciário**, quanto entre **direito** e **lei**. Em sua opinião, embora o ensino jurídico depare-se com o conjunto dessas dissociações, as iniciativas de reflexão sobre o binômio **direito/sociedade** não podem se restringir ao nível do ensino jurídico, pois isto seria atribuir-lhe um lugar hiperprivilegiado de problematização do direito. Concluindo, acentua que na sociedade capitalista não podem ser concebidos como democráticos e operantes nem o próprio direito, nem a própria sociedade, pois “são cara e coroa da mesma moeda, a instância jurídico-política adequada à reprodução da sociedade burguesa”.

A transformação da realidade sócio-econômica-política do país não se dará, portanto, pela via acadêmica, sendo os cursos de direito apenas um espelho dessa realidade. Entretanto, os cursos jurídicos em específico, e a universidade em geral, têm muito a contribuir para com essa transformação, embora não tenham poder bastante para fazê-la por si sós. Não deve a academia, contudo, furtar-se ao seu papel de analista crítico

quanto ao ensino jurídico, à sociedade e ao próprio direito como fenômeno social.

KREITCHMANN JÚNIOR (1988, p. 1002), em tese também publicada na XII Conferência bienal da OAB afirma que “a crise do ensino do direito reside, em última análise, no fato de que não se ensina o direito, mas sim, um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico.”

OLIVEIRA (1988, p. 1.013), dá eco à denúncia lançada na introdução desta dissertação, de que o paradigma liberal-legal de ensino jurídico levou, no início do século XIX, a um dualismo, como se houvesse um Direito para o **jurista** e outro para o **filósofo**, e chama a nossa atenção para o fato de que o ensino jurídico vem, desde a sua implantação no país, se caracterizando, mais e mais, como um ensino prático. Em consequência, afirma que a “escolha de um currículo ‘moderno’, eminentemente prático, voltado para a militância forense, privilegiando o oferecimento de instrumental técnico para o exercício da profissão hoje, transforma o aluno em um mero aplicador da legislação vigente, sem embasamento teórico, e sem visão crítica da história do Direito.”

Como exemplo de método de ensino prático realizado nos cursos de direito podemos mencionar o que se convencionou designar por “pesquisa jurisprudencial”; atividade consistente em discutir o julgamento de casos reais submetidos à apreciação dos tribunais judiciais, normalmente em grau de recurso contra uma decisão desfavorável, anteriormente proferida por um juiz de primeiro grau.

RODRIGUES (1992, p. 101), adverte para o fato de que o ensino do direito por meio do estudo da jurisprudência é insuficiente para o conhecimento da epistemologia do direito, pois, em sua opinião, limitar-se a definir a concepção do Direito a partir das decisões judiciais dos tribunais seria omitir o fato de que o segundo grau de jurisdição, no Brasil, é algo completamente afastado da realidade que julga, e que sua principal função é ser, exatamente, o filtro do novo. Enfatiza além disso, que muitos dos membros dos tribunais são nomeados pelo Chefe do Poder Executivo (Presidente da República ou Governador de Estado), com o beneplácito do Poder Legislativo (Senado Federal ou Assembléia legislativa). “O direito por eles construído é apenas uma face do Direito” – afirma –, para ao final, concluir: “Talvez não a melhor.”

GRINOVER (1992, p. 42), enfatiza que o estudante de um Curso de Direito tem de receber tanto a formação ‘técnico-jurídica’ quanto a ‘sócio-política’, indispensáveis a qualquer operador do direito. Acrescenta:

Essa segunda faceta da preparação do operador do direito é igualmente indispensável, quaisquer que sejam as atividades por ele desempenhadas. Toda decisão jurídica significa uma escolha ideológica e valorativa e tem, conseqüentemente, implicações políticas. Um curso jurídico meramente técnico não preparará o estudante para essas decisões, formando juristas neutros, que se transformam em instrumentos dóceis do Poder.

As diversas teses, mesas-redondas, debates e outros eventos sobre o ensino jurídico realizados nas Conferências da OAB, não conseguiram, até o final da década de 1980, provocar, de imediato, ações mais expressivas, voltadas para a questão da qualidade da formação

acadêmica dos operadores do direito. Apenas no dia 9 de agosto de 1991, foi tomada pelo Conselho Federal da OAB, a primeira grande iniciativa institucional, com a criação da sua “Comissão de Ciência e Ensino Jurídico”, com a missão de encarar os problemas dos cursos jurídicos.

Na fundamentação do ato que criou a mencionada comissão (Resolução n. 13/91), o Presidente do Conselho Federal da OAB afirmou em seus considerandos que eram já “notórias as deficiências do ensino jurídico, que precisa se adequar à realidade e às necessidades do país; e que o ensino jurídico não se esgota na transmissão de uma técnica, sendo indissociável de uma visão crítica do Direito.”

Esta Comissão desenvolveu seus trabalhos nos meses seguintes e, durante a realização da XIV Conferência Nacional da OAB, ocorrida em Vitória (ES), no período de 20 a 24 de setembro de 1992, publicou suas conclusões em uma obra que foi apresentada pelo então Presidente desta entidade, Marcello Lavenere Machado, com as seguintes palavras:

“É notório o interesse da OAB com o aprimoramento do exercício profissional da advocacia; e, por consequência, com, o ensino jurídico.

A proliferação descriteriosa de cursos desqualificados para a nobre tarefa de formar bacharéis em Direito provoca absoluta irresignação da OAB. Também é fato angustiante a deterioração dos níveis de ensino em cursos mais antigos. Isso tudo se inscreve no quadro mais geral da mercantilização do ensino, da sedução promocional do diploma universitário, da falência da escola brasileira em todos os níveis, do empobrecimento generalizado, dos altos custos dos livros e dos baixos salários dos docentes.

Com o objetivo de enfrentar esse problema, criou-se no Conselho Federal da OAB a ‘Comissão de Ciência e de Ensino Jurídico’, para uma reflexão revifadora da produção

de conhecimentos jurídicos e de seu ensino, em condições de perceber novos processos de criação do direito. Sem dúvida a praxe judiciária, a prática jurídica em geral, e o ensino jurídico, interagem como expressões do mesmo universo, e reflexo de um país cada vez mais imerso na desigualdade, na injustiça e na violência. Melhorar o ensino jurídico significa fornecer ao futuro advogado o instrumental técnico e crítico para compreender a realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ela. Isso implica uma visão permanentemente aberta, que ultrapasse o mecanismo positivista, reproduzidor daquela realidade (COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO, 1992, p. 7).

Tendo essa Comissão traçado o que chamou de “cartografia dos problemas do ensino jurídico”, assim se manifestou a respeito da qualidade do ensino ministrado nos cursos de direito em nosso país:

O exegetismo nos cursos jurídicos é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixa-se de ensinar o Direito para ensinar (e mal) a lei, através de comentários que tocam às raias da evidência, ou do uso freqüente do argumento de autoridade. Desenvolve-se, pela inércia, um tipo pobre de raciocínio jurídico, delimitado pelo legalismo positivista, que marcará o desempenho profissional dos futuros advogados, magistrados ou promotores de justiça, os quais não terão pejo de afirmar-se ‘escravos da lei’(COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO, 1992, p. 12).

A ‘exegese’ descambou para um vício, a que a Comissão da OAB bem chamou de ‘exegetismo’, caracterizado pela limitação do raciocínio jurídico aos textos legais positivados.

Esse desvio, como já antecipado, tem origem na França, pouco depois da sua histórica revolução de 1789. NADER (1980, p. 364), explica que se formou naquele país, no início do século XIX, uma corrente de pensamento que ficou conhecida como ‘Escola da Exegese’, sobressaindo

como sua característica principal, a supervalorização do código de leis positivadas pelo Estado. Referindo-se àquela Escola, assim se expressa:

Afirmavam os seus adeptos, que o código encerrava todo o Direito. Não haveria qualquer outra fonte jurídica. O intérprete não deveria pesquisar o Direito além do código, na organização social, política ou econômica. A sua função limitava-se ao estudo das disposições legais. Em seu teor, o código era considerado absoluto, com regras para qualquer problema social. *Nada havia, no social, que houvesse escapado à previsão do legislador. O código não apresentava lacunas.* Laurent afirmou que os códigos nada deixavam ao arbítrio do intérprete e o Direito estava escrito nos textos autênticos. Para Demolombe o lema era 'os textos acima de tudo!'. Aubry sentenciou: "toda a lei, mas nada além da lei!". Estas exclamações dão a medida do apego ao código e da rejeição às outras fontes vivas do Direito.

O principal objetivo da Exegese era o de revelar a *vontade do legislador*; daquele que planejou e fez a lei. A única *interpretação correta seria a que traduzisse o pensamento de seu autor*. Consequência dos postulados expressos pela Escola foi o entendimento de que o Estado era o único autor do Direito, pois detinha o monopólio da lei e do código. Como os tradicionalistas não admitiram outra fonte normativa, a sociedade ficava impedida de criar o Direito costumeiro. Em resumo, os postulados básicos da Escola da Exegese foram :

- a) *Dogmatismo Legal (auto-suficiência dos códigos);*
- b) *Subordinação à Vontade do Legislador;*
- c) *O Estado como Único Autor do Direito.*

Depreende-se da exposição da Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB, que o ensino praticado nos Cursos de Direito de nosso país parou no tempo – mais precisamente, no início do século XIX – limitando-se à formação de meros repassadores da forma e do conteúdo das leis estatalizadas, desprovidos de visão crítica e de capacidade de formular questionamentos sobre a legitimidade não só da lei positivada,

mas também da fonte de onde promana, e dos interesses subliminares que a própria fonte protege.

Ao final da apresentação do seu trabalho, a Comissão da OAB repete a advertência contida no livro intitulado “O direito que se ensina errado”, de autoria do Professor Roberto Lyra Filho, da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, onde alerta para os equívocos de natureza pedagógica e de natureza conceitual no ensino do direito, explicando que tanto está errada a forma como se ensina o direito, quanto errada está a concepção do direito que é ensinada. Conclui Lyra Filho (1982, p. 117):

Se o primeiro aspecto se refere a um vício de metodologia, o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar; ambos permanecem vinculados, uma vez que não se pode ensinar bem o Direito errado; e o Direito, que se entende mal, determina, com esta distorção, os defeitos da pedagogia.

Em função das relevantes contribuições apresentadas por essa Comissão, foi-lhe atribuído posteriormente – no dia 14 de dezembro de 1992 – o caráter de “permanente”, e renomeada como “Comissão de Ensino Jurídico” (CEJ/OAB), passando a funcionar ao lado das Comissões de Direitos Humanos, de Meio Ambiente, de Acesso à Justiça, de Direitos Sociais, e de Estudos Constitucionais, no âmbito interno do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Cabe ressaltar que embora também os demais operadores do direito, encontrem-se organizados por meio de suas entidades representativas, à exceção da OAB, entretanto, nenhuma outra instituição

produziu trabalhos ou realizou eventos com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino jurídico ministrado no país, conquanto sejam também as demais carreiras jurídicas, a exemplo da advocacia, os desaguadouros naturais dos recursos humanos formados nos Cursos de Direito.

Faria (1992, p. 21), na mesma linha da CEJ/OAB, critica a qualidade do ensino jurídico, realçando, dentre outros aspectos, que o estudante graduado pelos Cursos de Direito recebe uma formação acadêmica inadequada, na qual o direito é abordado como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão, “o que lhe causa uma cegueira jurídica, impedindo-o de compreender o Direito como fenômeno social.”

Manifestando-se sobre o perfil dos diplomados em direito, AGUIAR (1996, p. 128), afirma, dentre outros aspectos, que “são profissionais que trabalham com uma linguagem essencialmente retórica e que não têm qualquer noção de lógica, de pesquisa e de ciência, tendendo a ser prática de casos com conhecimentos instrumentais pouco absorvidos, tendendo, por isso, a serem conservadores, pouco ousados e perplexos perante as transformações do mundo.”

Segundo Melo Filho (1997, p. 108), também é característica do ensino jurídico a superficialidade no trato das questões jurídicas apresentadas em sala de aula, com uma simplificação grosseira das teorias jurídicas, além da inexistência de articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que tem levado à formação apenas de “técnicos

adestrados na manipulação dos códigos e das leis, incapazes de ‘pensar’ juridicamente a realidade na qual e sobre a qual devem atuar.”

BALBINOT (2001, p. 254), acrescenta que é necessário que se faça presente, no estudo dos cursos jurídicos no Brasil, a sua historicidade, particularmente com relação à sua função de instrumental de dominação para a elite, servindo para que esta mantenha sempre o seu poder. Manifestando-se sobre esta especificidade do curso jurídico, em particular, assim se expressa:

Esta incursão [histórica] revela a importância dos cursos na formação das elites nacionais, encarregadas de operacionalizar o projeto liberal do Estado constitucional brasileiro.

Embora ressalte a importância instrumental dos cursos jurídicos, a autora demonstra que não apenas estes desempenham esta função a serviço da classe dominante, mas sim, a o sistema escolar como um todo. Este, segundo as suas palavras, foi, aliás, uma das primeiras providências tomadas pelos ideólogos da Revolução Francesa, ou seja, institucionalizar o ensino oficial, laico, e gratuito “para todos.” Conclui:

Todo o sistema de ensino está baseado na reprodução da própria estrutura social, que se mantém por meio da violência simbólica como impositora de um arbitrário cultural dominante, que mantém as mesmas formas de poder (BALBINOT, 2001, 254).

Cabe lembrarmos-nos de que o grau de “bacharel em direito” é pré-requisito para concorrer ao cargo de magistrado e, nesta função, “dizer o direito” em nome do Estado. Desta forma, a função atribuída ao intérprete e aplicador da lei – a figura do juiz – e, paralelamente, o poder que se lhe

delega para o exercício desta função, é algo temerário quando se leva em conta a sua formação acadêmica recebida em um curso jurídico dogmático e positivista como o que existe no país.

O exercício da função de dizer o direito e, ter, portanto, o poder de fazê-lo, com o uso potencial da força coercitiva do Estado, é algo que a classe dominante só permite a quem demonstre absoluta coerência com a “ordem” vigente. A este propósito ENCARNAÇÃO (1998, p. 118), afirma que o Estado, materialmente, não existe, pois não passa de mais uma ficção jurídica; quem detém o poder é quem detém a máquina estatal (governo) e é quem imprime-lhe personalidade, acrescentando que é preocupante “o despreparo dos aplicadores da lei e ocupantes de funções essenciais à aplicação da lei”, o que traz de volta o problema da formação educacional dos juristas “que peca pela superficialidade da informação técnica, esquecendo-se que o Direito é, antes de tudo, filosofia [...] sendo, assim, ciência humana por excelência.”

Rodrigues (1992, p. 102), fazendo uma comparação entre o papel desempenhado pelo ensino jurídico praticado atualmente, e o que para ele se espera, afirma que o curso jurídico “hoje, funciona como instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos do liberalismo e do positivismo formalista, ou seja, a manutenção do *status quo* político-econômico-social.”

Em sua expectativa, o ensino jurídico pode passar a funcionar como coadjuvante na construção de uma sociedade mais justa e

democrática, formando agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes:

Operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível acompanhada de uma consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada; em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de construção da verdadeira cidadania (RODRIGUES, 1992, p. 103).

Esse diagnóstico dos cursos de direito no Brasil contemporâneo levou o MEC a editar, no ano de 1994, após intensas pressões por parte da OAB, a Portaria nº 1.886, objetivando dar nova roupagem ao currículo do Curso de Direito, esperando com isso reverter a tendência atrofante característica desses cursos.

Essa nova norma é, na realidade, mais uma lei positivada. Há de se ter a clareza, antes de mais nada, que “mudanças legislativas não modificam o mundo” (AGUIAR, 1996, p. 137), principalmente quando se levam em conta os 175 anos de história dos cursos jurídicos neste país.

Na esteira da mencionada Portaria foram editadas as novas “diretrizes curriculares” para o Curso de Direito, segundo as quais, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa atingir as seguintes características em sua futura vida profissional:

- a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;

- c) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente;
- d) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Temos de ter a clareza, entretanto, que a questão do ensino jurídico é muito mais complexa do que uma mera formulação de diretrizes curriculares ou de um rearranjo da grade curricular. O núcleo da crise do ensino jurídico é consequência da injustiça do modelo sócio-econômico-político existente no país desde o seu descobrimento, há meio milênio.

É importante ter a conseguinte clareza, de que a *formação jurídica* não ocorre somente na sala de aula de um Curso de Direito, pois ela se dá ao longo da vida das pessoas, mesmo que não venham a freqüentar esta modalidade de curso. Se a problemática toda se resumisse ao ensino jurídico, bastaria reformar o seu currículo e tudo se resolveria, o que, entretanto, não corresponde à verdade, como bem discorre a respeito FELIX (1993, p. 79):

Não se tem a ingenuidade de tomar o ensino jurídico e seus centros primários de transmissão, as faculdades de direito, como fontes exclusivas de aquisição de conhecimento e formação jurídicas. Os estudantes de direito, como seres sociais, chegam às faculdades já detentores de um capital cultural que de certa forma moldará a forma de aquisição de seu conhecimento das técnicas jurídicas (sabendo-se que no mais das vezes apenas isto lhes é oferecido). Não cabe, assim, tomar o estudante, aqui o de direito, como sujeito a-histórico, mero receptor neutro de um melhor ou pior ensino a critério apenas da instituição a que se vincula e dos profissionais que nela atuam. A aquisição do conhecimento, qualquer que seja ele, é um processo social em que interagem sujeitos sociais.

Assim, enquanto não transformada a nossa realidade sócio-econômica-política, permanecerá o ensino jurídico como se encontra atualmente, “míope e daltônico”, segundo as palavras de FELKER (1988, p. 997), que assim se expressa em tese publicada nos anais da XII Conferência Nacional da OAB:

Enquanto dominar a idéia de que o Curso de Direito é destinado à transmissão de conhecimentos da Dogmática Jurídica, envolta numa aura de canonização da erudição abstrata, não raro pretensiosa e estéril; enquanto o Direito for confundido com a Lei, destituído de qualquer apreciação crítica; enquanto o ordenamento jurídico for apreciado em função de um Homem Abstrato e não de um Homem Brasileiro, real, inserido na comunidade latino-americana, com todas suas limitações, suas angústias, suas frustrações e também com todas suas potencialidades e suas esperanças; enquanto o Curso de Direito não se transformar em semeeiro de dúvidas e perplexidades, tanto ou mais que certezas; enquanto o Curso de Direito não se conscientizar de que seu objetivo maior é o aproveitamento do passado como impulso para o futuro, sem esquecer o presente sofrido onde se debate uma Nação ansiosa por justiça, dentro, fora, acima ou contra a lei; enquanto isso não ocorrer, nenhuma reforma alcançará mais do que resultados periféricos, sem chegar ao núcleo do problema.

Referindo-se às atuais diretrizes curriculares para o Curso de Direito, LÔBO (1998, p. 106), destaca a importância de nelas se fazerem presentes, dentre outras, a filosofia (inclusive da ética), a economia, a sociologia, a ciência política, a teoria jurídica, a história, e a antropologia, necessárias à formação de um operador do direito:

Somente assim pode ser superado o exegetismo superficial e acrítico, que é o maior responsável pela pobreza acadêmica, pelo declínio dos cursos jurídicos e pela desqualificação dos profissionais da advocacia.

Cabe repetir uma vez mais, que não apenas os profissionais da advocacia padecem desses males, mas sim, todos os operadores do direito, uma vez que a formação acadêmica é a mesma para todos eles.

Qual o tempo necessário para que a formação acadêmica hoje ministrada ao estudante de direito venha a alcançar os ideais preconizados pelos citados estudiosos do assunto? Embora a Comissão de Ensino Jurídico da OAB afirme que isso consumirá “pelo menos uma geração”, acreditamos que essa cultura de idolatria aos Códigos – há quase dois séculos sedimentada na rotina do ensino praticado nos cursos jurídicos – exigirá além de muito tempo para ser revertida, mudanças substanciais na realidade sócio-econômica-política do país, pois o ensino jurídico é espelho dessa realidade.

Em consequência desse quadro, os operadores do direito não têm tido a capacidade de equacionar os novos embates sociais que têm surgido e que surgirão, em decorrência de uma sociedade capitalista, consumista e acentuadamente desigual, que presencia rápidas mutações em curtos espaços de tempo.

Não podemos, entretanto, nos quedar impotentes, frente a essa acachapante constatação. Se a transformação do sistema não se faz pelos cursos jurídicos, podem estes, pelo menos, ser objeto de permanentes questionamentos, objetivando construir um ensino jurídico crítico, histórico e valorativo, o qual contribuirá, assim, para com a transformação do sistema.

O método de ensino deve, portanto, desmitificar o próprio ensino jurídico em si, além de permitir uma relação de mão dupla de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos, evitando-se o distanciamento que havia entre esses personagens em tempos anteriores, conforme as palavras de BITTAR (2001, p. 63), quando afirma que, “durante o período imperial, estendendo-se ao período republicano, a relação de ensino, na verdade, retratava, dentro da Academia de Direito, o elitismo, o dogmatismo, a impermeabilidade da cultura majoritária, o autoritarismo do conhecedor (de leis positivadas) em face do desconhecedor, a unilateralidade do discurso, a moralidade estagnada e incontestável das elites.”

Para que o ensino jurídico possa caminhar em direção a este novo rumo, torna-se necessário que a própria acepção do vocábulo ‘direito’ seja dissociada do sentido de lei positivada pelo Estado (leia-se: classe dominante).

As palavras, como se sabe, não são destituídas de valores e, quando um vocábulo é empregado durante séculos para designar uma realidade, ele passa a se apresentar, por si só, pleno de conteúdo e de significação.

Constatamos, neste sentido, que a palavra “direito” encontra-se presente no vocabulário de todas as pessoas, as quais, independentemente da sua condição sócio-econômica-cultural, e de terem (ou não), formação acadêmica em um curso jurídico, sempre a empregam quando querem dizer que algo (ou alguém) é “certo”, “correto”, “aprumado”,

“íntegro”, “probo”, “justo”, “honrado”, etc. Nunca se emprega este vocábulo para atribuir uma qualificação depreciativa a alguém ou a alguma coisa.

Qual seria, portanto, o sentido da palavra direito?

A formulação acadêmica de um conceito, por mais bem elaborado que o seja, não consegue, em muitos casos, expressar a plenitude do significado de um vocábulo. Como definir ou conceituar o que é “direito”?

ENCARNAÇÃO (1998, p. 8) afirma que a resposta a esta pergunta só é encontrada ao longo do próprio estudo do direito, “pois *como estudar* o direito dependerá antes de *como se entende* o direito, num verdadeiro círculo vicioso”, ressaltando que o mesmo ocorre com a pergunta “o que é filosofia?”

MONTORO (1978, v. I, p. 27) demonstra que a palavra direito, do ponto de vista jurídico, pode representar cinco valores distintos, ilustrados com os exemplos abaixo:

1 – “O *direito* brasileiro não permite o duelo”, tendo o vocábulo “direito” nesta frase o significado de norma, lei, ou de regra social obrigatória;

2 – “O Estado tem o *direito* de legislar”, significando o vocábulo “direito” faculdade, poder, ou prerrogativa;

3 – “O *direito* constitui um setor da vida social”, significando o vocábulo “direito” nesta hipótese um fenômeno da vida coletiva, ou seja, um fato da vida social, ao lado dos fatos econômicos, artísticos, culturais, desportivos, etc.

4 – “Cabe ao *direito* estudar a criminalidade”; significando o vocábulo “direito” neste caso, ciência, ou, mais exatamente, a ciência do direito.

5 – “A educação é *direito* da criança”, ou “o salário é *direito* do trabalhador”, aqui significando o vocábulo “direito”, aquilo que é devido por uma questão de justiça.

LYRA FILHO (1982, p. 120) ensina que “direito e justiça caminham enlaçados; lei e direito é que se divorciam com freqüência.” Em seguida, referindo-se à Revolução Francesa ocorrida no ano de 1789, questiona:

Que justiça é esta, proclamada por um bando de filósofos idealistas, que depois a entregam a um grupo de ‘juristas’, deixando que estes devorem o povo? A justiça não é, evidentemente, esta coisa degradada; isto é a negação da justiça; a justiça real está no processo histórico, de que é resultante, no sentido de que é nele que se realiza progressivamente.

Em seu magistério, justiça é, antes de qualquer coisa, justiça social:

Justiça é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação de uma sociedade em que cessem a exploração e a opressão do homem pelo homem; e o direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de **legítima organização social da liberdade** (LYRA FILHO, 1982, p. 121) (negritos nossos).

Constata-se, no dia-a-dia, entretanto, que a primeira acepção do vocábulo direito acima apresentada por Montoro é a mais freqüente, não só no seio da população, mas também nos próprios cursos jurídicos, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores. É possível, até mesmo,

encontrar dicionários que registram, como sinônimo de direito, “o conjunto das normas jurídicas vigentes num país” (FERREIRA, 1986, p. 593), ou “complexo de leis ou normas que regem as relações entre os homens” (Enciclopédia Delta-AOL, www.aol.com). Estes conceitos são parciais e, além disso, expressam apenas a concepção burguesa do direito como sendo “a lei” (ou o conjunto de leis positivadas pelo aparelho legislativo do Estado).

Não é à toa, entretanto, que a palavra direito tem a sua utilização vinculada, preferencialmente, ao sentido de “lei”. Há uma indução coletiva para o seu emprego como tendo uma obrigatória referência harmônica com “lei”; não com a lei natural ditada pela razão humana, como o direito à vida, o direito à integridade física, ou o direito à liberdade (postulados básicos do Direito Natural), mas, sim, com a lei criada pelo aparelho ideológico legislativo do Estado, controlado pela classe dominante.

Com isso pretende-se (e consegue-se) manter as necessidades de transformação da realidade sócio-econômica-política sob o controle da lei (a serviço da classe dominante), artifício ideológico que contamina a todos, inclusive (e principalmente), aos operadores do direito, como acentua SOUZA JÚNIOR (1995, p. 607):

Se nos dizem que o direito é o código, fora do código jamais vamos ver o direito. E mais: vamos, tecnicamente, negar a existência dele, a despeito da sua evidente materialidade. [...] A resultante é uma visão funcional do mundo feita pelos óculos estreitos da legalidade. [...] Então, esta leitura de nossa formação, que retirou do nosso olhar jurídico a construção do direito fora dos lugares designados pelo formal, pelo estatal, e pelo positivo legal, empobreceu também a nossa atitude de operadores do direito.

Esta indução, portanto, é fruto da engenharia ideológica de difusão do vocabulário de uso corrente (e implicitamente, dos valores embutidos nas palavras), tendo como única finalidade incutir, principalmente na classe dominada, a concepção de que “Direito” se traduz por “lei”, “norma” ou “legislação”. Isto resulta na falsa crença de que qualquer mudança, por exemplo, da realidade social, somente pode ser feita pelos “trâmites legais” – o que na prática equívale a dizer que nunca ocorrerá.

Essa unicidade conceitual, entretanto, nem sempre foi assim. Em latim, por exemplo, existiam duas palavras distintas para expressar estes dois diferentes valores, *Jus* e *Lex*, que se referem ao que hoje conhecemos como ‘direito’ e ‘lei’, respectivamente; correspondendo, em inglês, paralelamente, os vocábulos *right* e *law*.

O direito (nos sentidos de justiça e de liberdade), mesmo contra a vontade da classe dominante, será considerado direito ainda que não esteja previsto na lei, sendo de se notar que em muitas circunstâncias o aparelho legislativo deixará lavrar no texto da lei alguns direitos conquistados pela classe dominada. Este fato comporta pelo menos duas explicações. Em primeiro lugar, a estratégia de buscar legitimidade junto à população para o aparelho legislativo, ao positivar direitos (*jus*) nos textos legais por ele produzidos, pois isto contribui para o mascaramento da sua função ideológica a serviço da classe dominante. Assim, o cidadão comum é levado a aceitar, resignadamente, tudo o que emana do aparelho legislativo, direitos e antidireitos (normas ilegítimas), gato por lebre, tudo

em nome da “segurança jurídica” oferecida pela lei como instrumento do contrato social.

Esta segurança é apenas aparente, “pois, seguindo o velho ditado *‘ao inimigo, a lei’*, esta pode ser mudada à vontade, pelo poder ou, através deste, pelos interessados. Se uma lei proíbe certos gastos do governo, por exemplo, este usa de suas influências junto ao poder legislativo e consegue mudar a lei fazendo com que a realidade sofra, permanentemente, a influência idealista da lei, não passando esta de “instrumento da vontade de alguns que detêm o poder”, como denuncia ENCARNAÇÃO (1998, p. 133), que conclui lançando a seguinte pergunta: “Afinal, que contrato é esse que pode ser mudado a qualquer momento por um dos contratantes? Nisso não há segurança alguma, senão para aquele que pode manter o controle legislativo. Nada mais imoral!”

Paralelamente a isto, embora o dominador opte, geralmente, por não desafiar os direitos já conquistados pela classe dominada, não permite, na prática, a sua instrumentalização, negando-o, portanto, de fato. São os claros exemplos do “direito à saúde” e do “direito à educação” previstos na Constituição Federal. Exemplo mais claro ainda é do “direito social ao salário mínimo capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social” (artigo 7º, Inciso IV, da Constituição Federal). Com toda essa pompa, o texto assim escrito na Carta Magna acaba ficando bonito, e quase convincente do seu

poder. Entretanto, na prática, esta ‘conquista’ não se materializa, não passando, portanto, de mais um poema ideológico-legislativo.

A segunda explicação para a aceitação da lavratura de direitos (*jus*) na lei positivada reside na sucumbência da classe dominante à obviedade dos fatos, não lhe restando, portanto, outra alternativa senão a de fazer constar dos textos legais tais evidências. Como exemplo dessa afirmação podemos apresentar o disposto no primeiro artigo da Constituição Federal brasileira, de que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Note-se, deste mencionado dispositivo constitucional, que à sua ótica, só existem duas hipóteses de o povo exercer o poder: por meio de representantes eleitos, ou diretamente, mas neste caso subordinando-se “aos termos da Constituição.” Ora, a primeira parte deste dispositivo nada mais é do que uma obviedade política. Mesmo que não houvesse tal dispositivo escrito na Carta Magna, o povo continuaria detendo todo o poder de fato para, inclusive, promover uma revolução, sem se preocupar em saber da existência de dispositivos legais que lhe “outorguem” poder para tanto.

Adicionalmente, não será o fato de estar escrito na “Carta Magna” que o exercício do poder pelo povo, diretamente, só poderá se dar “nos termos da Constituição”, que isto será suficiente para contê-lo quando ultrapassado o limite da suportabilidade sócio-econômica. Neste caso as tensões explodem, e não há meios de conter a força e a fúria populares

com exigências Constitucionais de formulação de petições e de requerimentos visando a alteração do quadro de injustiças sociais.

Entretanto, estabelecendo logo no primeiro artigo da Constituição que ‘todo o poder emana do povo’, a Carta Magna ganha ares de “popular”, facilitando sua legitimação ante a massa da população, levando-a, por conseguinte, a buscar o seu auto-enquadramento nos demais ditames da lei positivada.

Essa contenção ideológica do povo não é perpétua, como demonstra a história. O escravismo e o feudalismo são exemplos claros de que os modelos sociais podem ser extintos por insatisfação social da coletividade. Foi isso o que ocorreu quando da Revolução Francesa, retratada com a crítica e irrefreada língua de LYRA FILHO (1982, p. 116):

A burguesia saiu com o povo à rua, contra os aristocratas; mas depois de tomar o lugar destes, achou gostoso e mandou prender o povo, a fim de curtir uma boa, que é o poder. Como o povo se recusava a parar e, cada vez que era enxotado, teimava em reaparecer, a burguesia baixou o pau. A luta continuou. Àquela altura, um burguês já triunfante disse que ‘é fácil colocar o povo na rua; difícil é fazê-lo voltar para casa’: este queria parar a história, mas a história é teimosa. A locomotiva amarrada acaba rompendo as amarras e passando por cima de quem quiser se encostar à frente e para-la com a bunda. E o destino dos ditadores aí está, que não nos deixa mentir.

É o próprio Lyra Filho (1982, p. 9), quem nos alerta para o fato de que esta identificação entre DIREITO e LEI é uma apropriação efetuada pela classe dominante que na sua posição privilegiada de detentora do poder político do Estado deseja “convencer-nos de que cessaram as contradições, e de que o poder atende ao povo em geral e tudo o que vem

dali é imaculadamente jurídico, não havendo Direito a procurar além ou acima das leis”.

Embora o direito possa ser associado com liberdade, a norma positivada pelo Estado traz em seu bojo, contraditoriamente, a sombra do temor à sanção legal. Como afirmou Pachukanis – o mais influente jurista marxista –, “muito embora a classe dominante não precise usar a violência em todas as circunstâncias, a ‘base da ordem jurídica’ é sempre a força física”, força esta que viabilizará à classe dominante a satisfação de seus interesses (NAVES, 2000, p. 169).

É com base neste raciocínio que Marx pregava a eliminação do direito-norma, como consequência da extinção das classes, pois em tal situação não mais haveria necessidade de instrumento de manutenção das desigualdades de classes (NAVES, 2000, p. 170).

Embora o pensamento marxista, ao pugnar pela extinção das leis estatalizadas como consequência de uma organização social não classista seja muito atraente, não analisaremos o ensino jurídico, neste trabalho, sob essa perspectiva, por fugir ao enfoque que lhe foi traçado, inicialmente.

A apropriação do sentido da palavra direito sofreu vertiginosa acentuação logo após a Revolução Francesa, pois com a derrubada da monarquia e o advento do capitalismo, o sistema de dominação baseado na divindade e autoridade do rei passou a gerar “insegurança social” aos olhos dos liberais, que nortearam, então, a “dominação legal”, fundada no “princípio da legalidade”, materializado na criação de leis prévias, certas,

escritas e estritas, e na separação das funções do Estado moderno (legislativa, judiciária e executiva).

Discorrendo a respeito, GALLUPO (1995, p. 936) afirma que, embora este novo “princípio” já constasse do direito Justianeu na Roma antiga, só a partir da Revolução Francesa “ele será transformado em fundamento do próprio direito”, gerando, em seguida, a “cisão entre Política, Direito e Moral, que constituíam até então um todo orgânico.” Esta fragmentação foi necessária para dar ao direito (norma) a condição de orientador dos demais subsistemas, tais como a política, a economia, e até mesmo a moral. O direito passou, assim, a ser apenas o direito positivo, e a não mais se fundar na tradição e na justiça, mas sim na lei e na força (possibilidade de coerção).

“A consequência disto foi o formalismo jurídico, que proporcionou a segurança de que necessitava o capitalismo emergente, propiciando-lhe uma estrutura uniforme através de um direito confiável” (GALUPPO, 1995, p. 930).

ENCARNAÇÃO (1998, p. 12), abordando o mesmo assunto, relata que no início do século XIX, sob a influência do liberalismo (e do culto exacerbado ao individualismo), houve a “codificação do direito”, tendo-se passado a ensinar, depois do Código de Napoleão, não mais o Direito, mas o próprio Código. “Ministravam-se aulas de código civil” – enfatiza – “e não de Direito Civil, uma vez se tornando o Código de Napoleão a principal fonte de direito.”

NADER (1980, p. 365) reforça o acima exposto, dizendo que o propósito dos legistas do início do século XIX era o de garantir o respeito ao 'Código de Napoleão', que organizou o direito francês e, "por ter sido fruto de uma longa espera, receavam os juristas da época que, se concedidos amplos poderes ao intérprete, o Código acabaria destruído."

A história mostra-nos, assim, que a mola propulsora de tais mudanças foi o poder econômico e, a sua manifestação ideológica a propriedade privada, ou melhor dizendo, a "defesa" da propriedade privada dos meios de produção econômica.

O conceito de "norma", por conseguinte, como bem destaca Encarnação (1998, p. 42), a partir daí e até os dias atuais, satisfaz a necessidade burguesa do direito moderno, que tem sido a de dar segurança ao proprietário dos meios de produção.

Com esta finalidade a classe dominante assumiu o governo do Estado moderno, apoderou-se do seu aparelho ideológico legislativo e empenhou-se em erigir a norma positivada como modelo de racionalidade do Direito, incutindo na classe dominada a falsa percepção de que somente a norma escrita, positivada pelo Estado, é capaz de imprimir segurança social, ordem, progresso e desenvolvimento.

"O mundo liberal se tornou um mundo *legalizado*, acabando os parlamentos por se tornarem verdadeiras fábricas de leis, esquecendo-se do princípio antigo que recomendava, como segredo do bom governo, que se trabalhasse com poucas e boas leis" (ENCARNAÇÃO, 1998, p. 132). Este mesmo autor adverte para o fato de que "a tecnização do Direito,

através da proliferação de leis, afasta o Direito – a principal ciência humana – do homem, antepondo-se a ele através da burocracia judiciária e jurídica, incluindo-se aí a policial e toda a burocracia estatal.”

Paralelamente, a fim de legitimar o processo legislativo, a classe dominante permitiu a presença no parlamento, de representantes da classe dominada, conseguindo, também, com isto, disseminar em seu meio, os chavões ideológicos de que “a lei é a vontade do povo”, “a lei tem de ser cumprida”, ou até mesmo que “o juiz é escravo da lei.” Esta última expressão, tão corriqueira nos cursos de direito e no meio forense, revela, por si só, toda uma concepção de classe, de discriminação, de relação de poder e de passividade, legitimando, além disso, a própria escravidão. Ela induz o simples cidadão a pensar que, “se o próprio juiz, que é tão poderoso, é escravo da lei, quem sou eu, então, para descumpri-la?...”

O culto à lei – ou melhor dizendo, a indução a este culto – favoreceu, sobremaneira, o liberalismo econômico, que cunhou expressões do tipo “entre o forte e o fraco a liberdade oprime; a lei liberta”, induzindo o pobre mortal a desprezar o *jus* e a buscar a sua salvação individual na *lex*.

Todas estas falsas percepções da realidade, meticulosamente engendradas, são desnudadas por SOUZA JÚNIOR (1994, p. 600), ao discorrer sobre os danos que a concepção do direito como conjunto de normas positivadas pelo Estado tem causado na formação dos operadores jurídicos. É dele a lição que aqui se transcreve:

Esse modelo vai produzir, também, por conta do impulso de racionalidade nele presente, ideologicamente, a idéia de que corresponde a uma última etapa possível do avançar para o futuro, que está sendo antecipado porque já está sendo

percorrido, que é este nosso presente, já antecipando esse futuro de uma idéia, de uma última razão, a última etapa de uma evolução que seja científica, que seja teórica, revelada na construção desse direito, isto é, a última experiência construída pelo direito, que é o direito estatal, que é o direito da sociedade articulado sobre o modelo da sociedade liberal, é o último modo racional de construção do direito. Não há outro direito possível.

Tais constatações demonstram como é importante e necessário – e, por outro lado, como é difícil – mudar os paradigmas empregados na formação acadêmica dos estudantes dos cursos jurídicos, uma vez que tais cursos formam as pessoas que irão ocupar, privativamente, um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado – o judiciário – e toda uma gama de atividades estratégicas, ligadas ao aparelho de Estado, como a advocacia, o ministério público, a defensoria pública, etc. Além disso, também o legislativo sofre grande influência do direito positivo, uma vez que ele próprio enfiou-se em um emaranhado ideológico do qual não mais consegue se livrar (na realidade, não o quer).

Ao final desse quadro, constata-se uma dolorosa verdade que se tem mostrado monolítica nos últimos duzentos anos: a falsa percepção de que o direito se reduz, na perspectiva epistemológica do direito positivo, à absoluta credibilidade na virtualidade dos códigos; ou, mais sinteticamente, que o direito se resume à lei. O ensino jurídico tem contribuído para a perpetuação dessa *máxima*, induzindo o estudante a acreditar que conhecer o direito (enquanto saber jurídico), restringe-se a conhecer a lei.

O positivismo, modo de viver o direito e de concebê-lo, identificando-o, apenas, com o direito positivo, ou seja, com o direito sancionado-positivado pelo Estado, “herança europeia do século XIX,

impregnou profundamente a cultura jurídica (não apenas a cultura dos juristas) latino-americana, tendo como um dos efeitos o de unificar conceitos distintos como lei/direito, legalidade/legitimidade” (PRESSBURGER, 1992, p. 211).

Os romanos, há dois mil anos atrás já ensinavam que “**non ut ex regula jus sumatur, sed ex jure, quod est, regula fiat**”, ou seja, “não é da regra que emana o direito, mas do direito (‘jus’), que existe objetivamente, é que se faz a regra” (MONTORO, 1978, v. I, p. 44).

É de Lyra Filho (1982, p. 119), mais uma vez, a constatação de que a grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional consiste em “tomar as normas como direito e, depois, definir o direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam”.

Esta, infelizmente, tem sido a linha seguida não só pelas escolas de direito, mas pelo sistema educacional como um todo, passando, inclusive pela família, haja vista a sedimentação do culto à lei ocorrida nos últimos duzentos anos no mundo liberal.

O papel da escola na sociedade capitalista, por sua vez, é da mais alta importância, como bem destaca ALTHUSSER (1980, p. 62), ao afirmar:

O que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado número 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo escola-família substituiu o duo igreja-família.

Insofismável, por conseguinte, a importância estratégica das escolas de formação de operadores do direito na perpetuação da ideologia da credibilidade nos códigos de leis positivadas pelo Estado, que funcionam como instrumentos de salvaguarda dos interesses da classe proprietária dos meios de produção.

Isto ajuda-nos a entender porque o ensino jurídico no país, tendo começado com apenas 2 cursos e 74 alunos no ano de 1828, passou a contar, posteriormente, segundo o censo publicado pelo MEC, referente ao ano 2001, com 505 cursos e pouco mais de quatrocentos e catorze mil estudantes (Anexo C - Quadros 1 e 2).

Os dados contidos nos Quadros 3 e 4 do Anexo C demonstram o vertiginoso crescimento da iniciativa privada no oferecimento de cursos de graduação, principalmente de Direito, opondo-se, por outro lado, à contenção do ensino público federal, em todas as áreas do conhecimento.

Os dados dispostos no Quadro 5 do Anexo C mostram que o Curso de Direito transformou-se, nos últimos anos, no mais populoso dentre os cursos de graduação oferecidos à sociedade. A crescente mercantilização do ensino jurídico tem compelido o ensino público a também buscar a via do mercado, afastando-se da possibilidade de promover um ensino reflexivo, deixando-se moldar, em consequência, como linha de produção de bacharéis a serem entregues à sociedade prontos para reproduzir o discurso da classe dominante, que lhes foi ensinado – doutrinariamente – ao longo do Curso de Direito.

A quantidade anual de concluintes de Cursos de Direito no Brasil não chega a quarenta por cento do número de ingressantes nestes cursos, cujo total é de quase cento e vinte mil estudantes. Esta situação não se mostra diferente nos outros cursos mais procurados, conforme dados contidos no Quadro 6 do Anexo C. A razão dessa evasão deve se encontrar, provavelmente, nos altos valores das mensalidades cobradas pelas instituições privadas de ensino superior, o que obstaculizaria a continuação do estudante no curso iniciado.

Como pôde ser constatado neste Capítulo, o ensino jurídico no Brasil tem se limitado a repassar o conteúdo das leis positivadas pelo Estado, fato que coloca essa modalidade de ensino em crise, uma vez que o mero conhecimento dos Códigos de Leis não contribui para que o estudante dessa modalidade de ensino forme uma visão ampla do direito enquanto vetor da liberdade; pelo contrário, o direito tem passado a ser visto apenas como sinônimo da lei positivada pelo Estado.

Essa forma de ensinar é muito simplória, e, além disso, não exige investimentos de vulto, nem em recursos humanos e nem em espaço físico. Em consequência, a atividade privada do ensino superior tem grassado na abertura, por todo o país, de novos cursos de direito, contribuindo, também por este motivo, para a inviabilização de uma visão crítica no ensino jurídico, uma vez que o ensino tem sido tratado como mercadoria que deve produzir lucro para o empresário, que por seu turno tira proveito da situação educacional do país como ela se lhe apresenta.

III – OS CURSOS JURÍDICOS E SEUS SUJEITOS: UM OLHAR SOBRE O CORPO DOCENTE

Ao lado das discussões sobre os contornos da formação desenvolvida nos cursos jurídicos no Brasil, entendemos como necessário, adicionalmente, voltar o olhar para o corpo docente desses cursos, eis que o seu professor é também um operador do direito, e tal qual os demais, teve a sua formação acadêmica em um curso jurídico.

Procederemos, neste capítulo, ao levantamento dos fatores oriundos do corpo docente, que influenciam a caracterização dos cursos jurídicos, para, em seguida, formular propostas que contribuam para a superação de suas deficiências.

Em trabalho publicado pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, MELO FILHO (1992, p. 53) critica não só o método praticado nos cursos jurídicos, mas também os seus corpos discente e docente, assim se expressando quanto a este último:

O corpo docente é, na sua maioria, formado por professores que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar, tornando-se meros reprodutores de um saber cansado e estéril onde preponderam no lugar dos fatos a versão, no lugar da teoria a opinião e, no lugar do modelo epistemológico é entronizado o mais deslavado senso comum, fazendo dos cursos jurídicos *celeiros de medíocres e oficinas de acríticos*.

A falta de formação profissional de docentes para o magistério nos cursos jurídicos leva, segundo este mesmo autor, à cristalização de uma mentalidade prevalentemente auto-suficiente dos professores de direito, que “ao rotinizar episódica atuação em aula, consideram não necessitar de qualquer metodologia, senão seu próprio saber jurídico, usando processos típicos dos que se postam como ‘donos da verdade’, com ‘recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais” (MELO FILHO, 1997, p. 103).

VIEIRA (1992, p. 173) compartilha da mesma opinião acima, ao dizer:

A maioria dos docentes de Direito não foi treinada no campo da didática do ensino superior para se conscientizarem do significado complexo e dialético da aprendizagem.

Macedo (2003, p. 499) não se esquivou de encarar este problema e neste sentido a sua tese de doutorado contém uma proposta de criação de cursos de Licenciatura em Direito, destinados a dar aos vocacionados os conhecimentos básicos de métodos e técnicas de ensino. Vejamos o detalhamento de sua proposta:

Nesses cursos, em perspectiva interdisciplinar, os vocacionados para o magistério jurídico podem, durante ou após a conclusão do bacharelado, integralizar as disciplinas necessárias a essa complementação pedagógica, que poderá ser feita em mais um ano, ou, simultaneamente, cursando-se um rol mínimo de créditos de disciplinas pedagógicas, visando-se à obtenção do título de “licenciado” para o magistério.

Adeodato (1995, p. 623) em tese apresentada na XV Conferência Nacional da OAB, realizada na cidade de Foz do Iguaçu (PR),

no período de 4 a 8 de setembro de 1994, ao afirmar que a pesquisa científica no campo do direito encontra-se muito atrasada em relação a outras áreas, principalmente em relação à química, à física e à biologia, conclui que isto se deve ao conservadorismo dos juristas “que os tem colocado na retaguarda, perdendo em qualidade e em investimentos para setores mais modernos e sintonizados com as fontes de recursos”.

Ao discorrer sobre os “**problemas docentes**”, afirma:

Um deles é o baixo nível do corpo docente, amadores recrutados na advocacia privada, na magistratura e no ministério público; muitos sem o menor preparo pedagógico, tornando o ensino jurídico uma atividade secundária e diletante” (ADEODATO, 1995, p. 624).

Tagliavini (2002, p. 31) reforça a afirmação acima ao dizer que o exercício do magistério exige tanto uma formação preparatória do futuro professor, quanto uma formação concomitante com o próprio exercício do magistério, e que isto não ocorre com os docentes dos cursos jurídicos, pois, em geral, ao exercerem outras profissões como primeira opção, não teriam, em razão disso, recebido a prévia formação pedagógica. Em consequência, essa formação se desenvolverá de maneira improvisada durante o próprio exercício da atividade docente. Este fato explicaria a deficiente qualidade pedagógica dos professores dos cursos jurídicos, que se limitariam a agir como técnicos em legislação em vez de pedagogos ou de educadores, uma vez que não dispõem daquela formação prévia.

“Um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência; esta parece ser, em muitos casos, a postura do professor de Direito, não só em relação aos alunos mas também em relação aos seus colegas de

magistério”; é desta forma que Rodrigues (1992, p. 102) fotografa o corpo docente das Faculdades de Direito, ressaltando, entretanto, que embora esta seja uma postura tradicional dos diversos operadores do direito, é nos cursos jurídicos onde mais se encontra propagado o individualismo.

A falta de programas de formação de docentes em direito, em nível de pós-graduação, é considerada como uma das causas do quadro de crise em que se encontra esta modalidade de ensino:

A situação brasileira na área de Direito em termos de formação de docente é uma das mais graves, senão a mais grave do ensino superior brasileiro. Enquanto, por exemplo, os cursos de Medicina, ou os cursos de Engenharia, que também têm problemas de formação de docentes, têm uma relação média de 25 (vinte e cinco) alunos para um mestre-doutor, o Curso de Direito tem uma relação de 500 (quinhentos) alunos para um mestre-doutor. Essa relação percentual é um fator determinante de perda do potencial reflexivo das Faculdades de Direito. Esta situação precisa de imediata reversão para se evitar que as Faculdades sobrevivam como simples reprodutoras do conhecimento dogmático-normativo (BASTOS, 1997, p. 52).

Em tese publicada nos anais da XII Conferência Nacional da OAB, realizada na cidade de Porto Alegre (RS), no período de 2 a 6 de outubro de 1988, FELKER (1988, p. 989) afirmou que “a quase unanimidade dos estudos publicados sobre a matéria aponta o corpo docente das escolas de direito como um dos fatores mais expressivos da deficiência do ensino jurídico”.

Afirma Felker (1998, p. 990) que ao longo do tempo de implantação dos cursos jurídicos no Brasil, formou-se uma imagem pouco lisonjeira dos seus professores:

Auto-suficiência... intolerância ideológica... tutela intelectual... ausência de espírito criativo...desconhecimento de princípios mínimos de didática... e, especialmente, uma visão de que os objetivos do curso se situam entre a formação de um bacharel verborrágico e intelectualmente estéril e uma formação técnica decorrente da enunciação dos textos do Direito Positivo vigente.

Ressalta, entretanto, que existem exceções:

É claro que em todas as Escolas de Direito do Brasil, e em todas as épocas, tivemos e continuamos tendo, uma parcela de PROFESSORES de primeira qualidade, sob todos os aspectos, especialmente pela despreocupação de serem ou parecerem eruditos e mais preocupados com uma formação jurídica integral, voltada para uma visão crítica do Direito, dispostos a repensar a Ciência Jurídica em função do bem social e das transformações sociais que se objetiva (FELKER, 1998, p. 990).

Com relação à remuneração do docente, acrescenta:

O mesquinho tratamento financeiro que vem sendo dispensado ao PROFESSOR e a ausência de apoio didático, tanto na rede do ensino público, como no particular, tem muito a ver com as deficiências que são atribuídas ao Corpo Docente (FELKER, 1988, p. 990).

Quanto à pauperização do salário do professor ao longo do tempo, desde a criação dos cursos jurídicos, podemos dizer que ela é insofismável, bastando, para tanto, observar o disposto no artigo 3º da lei de 11 de agosto de 1827 (Anexo A), que criou os cursos jurídicos no país, para constatar o achatamento salarial do professor universitário nestes quase 175 anos de ensino superior no Brasil:

Art. 3º. Os Lentes proprietários vencerão o Ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações e gozarão das mesmas honras.

Poderão Jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de Serviço.

“Lente” era o vocábulo designador do ofício da docência; uma metáfora muito expressiva, sem dúvida.

Segundo Leal (1975, p. 185) as “Relações” constituíam a mais alta instância judiciária da Colônia, acumulando atribuições que hoje chamaríamos de judiciárias e de administrativas. Segundo este autor, ao transferir-se a Corte para o Brasil, tínhamos duas Relações: a da Bahia, criada no ano de 1609, suprimida em 1626 e restabelecida em 1652, e a do Rio de Janeiro, criada em 1751.

O cargo de “Lente Proprietário” correspondeu ao que se chamou em passado recente, de “Professor Catedrático”, ou o que atualmente designaríamos por “Professor Titular”, na carreira docente das Universidades Federais. “Desembargador das Relações”, por sua vez, corresponderia ao atual cargo de “Desembargador da Justiça Federal”.

Pois bem, se houvesse sido mantida a equivalência entre o “ordenado” do Lente Proprietário e o do Desembargador das Relações, o salário do Professor Titular corresponderia, hoje, ao de um Desembargador Federal. Sabe-se, entretanto, que a desvalorização da função docente ao longo do tempo fez com que o salário de um Professor Titular perdesse essa equiparação, correspondendo, atualmente, a algo em torno de, apenas, um quinto ou, no máximo, um quarto do salário de um Desembargador.

Ao se comparar os salários do nível inicial da carreira docente (Auxiliar de Ensino), com o do nível inicial da magistratura (Juiz Substituto), ambos da União, uma vez que tanto o curso de “sciencias juridicas, e

sociaes” quanto a magistratura eram vinculados diretamente ao Império (posteriormente, União), constata-se uma proporção de apenas 1:10 (um para dez), ou seja, o salário de um juiz substituto da União é dez vezes maior do que o salário de um auxiliar de ensino de uma universidade federal.

O efeito mais deletério desse achatamento salarial dos professores reside na ameaça à própria manutenção da universidade pública, gratuita e de qualidade. ARRUDA JÚNIOR (2001, p. 67) não mediu palavras para desnudar este fato:

O empobrecimento dos professores universitários tem levado alguns de seus setores mais organizados e próximos às demandas de mercado, a uma silenciosa e real privatização do ensino público, através da dissimulada extensão (cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*), viabilizada por fundações existentes dentro das Instituições de Ensino Superior.

Na opinião deste citado autor, é flagrante a inconstitucionalidade da cobrança de mensalidades em tais cursos, observada a vedação constitucional de cobrança no ensino público de graduação e pós-graduação, em qualquer nível.

Consta, ainda, do mesmo dispositivo da lei em foco, acima transcrito, que “os Lentes Proprietários” gozarão das mesmas honras (que os Desembargadores), e “poderão jubilar-se findos vinte annos de Serviço.”

É indubitável, há muito, que os professores dos cursos jurídicos não mais gozam das mesmas honrarias dos Desembargadores.

Outro aspecto muito interessante exsurge da análise do tempo de serviço para aposentadoria dos docentes. No início do século XIX,

quando a expectativa de vida média do ser humano era de, aproximadamente, 42 anos, exigia-se 20 anos de trabalho para alcançar a aposentadoria. Hoje, quando o tempo de vida médio encontra-se na faixa dos 70 anos, o tempo de serviço foi elevado para 35 anos. A constatação a que chegamos é a de que o sobretempo de vida que o homem conquistou, ao longo do tempo, foi inteiramente absorvido pelo mundo do trabalho. Concluindo, o Lente teve, desde o ano da criação dos cursos jurídicos em 1827, até os dias atuais, a sua função socialmente desvalorizada em relação à magistratura; o seu salário achatado; e o tempo de exploração da sua força de trabalho para fins de aposentadoria quase duplicado.

Podemos agora entender algumas das “causas” ocultas que levariam a quase unanimidade dos estudos publicados sobre a matéria a apontar o corpo docente das escolas de direito como um dos fatores mais expressivos da deficiência do ensino jurídico, como consta da tese de Felker, acima comentada, apresentada na XII Conferência Nacional da OAB.

O magistério, entretanto, de uma maneira geral, exerce um fascínio, uma força de atração (ou, como diriam os romanos, uma *vis atractiva*), muito grande sobre as pessoas, desde tenra idade, sendo comum vermos nossas crianças “brincando de professor(a)”, situação pela qual muitos de nós próprios passamos, quando na infância.

O magistério nos cursos jurídicos, particularmente, exerce um fascínio ainda maior sobre todos os operadores do direito, pois a condição de “Lente” em um Curso de Direito ainda é motivo de reconhecimento

social e de elevação da autoestima. Esta é a razão pela qual o corpo docente dos cursos de direito é composto, quase que unanimemente, por professores que, paralelamente, são advogados, juizes, delegados de polícia, defensores públicos, promotores de justiça, procuradores da fazenda, etc.

Em trabalho publicado há mais de vinte anos, FALCÃO NETO (1978, p. 92) constatou que 90,6 % dos professores (das Faculdades de Direito) exerciam uma segunda atividade, acrescentando que “o salário recebido pelo magistério não é significativo face à renda total” (desses professores). O resultado dessa pesquisa não se alterou ao longo do tempo, como nos confirma Poletti (1993, p. 253).

Não seria, em hipótese nenhuma verdadeira, uma conclusão de que eles exerceriam o magistério como atividade principal e, como ocupação secundária, a magistratura, a promotoria, a advocacia, a defensoria, etc.

Mas, se o salário dos docentes dos cursos jurídicos (tanto nas universidades públicas quanto nas privadas) é muito baixo em relação ao das demais carreiras jurídicas, é de se indagar sobre o motivo pelo qual o magistério nestes cursos é buscado pelos operadores do direito.

Uma possível resposta é a de que o cargo de professor em um curso jurídico é visto, de uma maneira geral, com destaque, não só na academia e no mundo forense, mas também no próprio seio da sociedade. A busca por essa função (ou título) se dá, por conseguinte, mais como forma de reconhecimento e de diferenciação social do que como opção

profissional de carreira, como afirma Adeodato (1993, P. 45), ao dizer que as faculdades de direito “funcionam como vitrines e o título de *professor* contribui para a fogueira das vaidades”.

FALCÃO NETO (1978, p. 92) respalda a afirmação acima quando diz:

Se não é pelo salário, o professor se integra no ensino jurídico por outros motivos [...] a importância do título de professor para o exercício da atividade principal. O maior benefício retirado do magistério não parece ser o ganho monetário direto (o salário), mas o ganho monetário indireto obtido mediante a influência do título acadêmico na outra profissão.

Segundo o próprio Falcão Neto (1978, p. 111), mesmo na hipótese de não auferir grandes ganhos por meio da outra atividade, “em face do mercado de trabalho saturado da atividade principal, complementa sua renda insuficiente com os proventos mesmo que pequenos do magistério”.

Em função da baixa remuneração, este professor não dedica muito tempo ao magistério, pois se o fizer, isto se tornará – para ele próprio – ‘antieconômico’, conforme opinião abaixo transcrita:.

Utilizando uma análise custo/benefício, podemos dizer que o objetivo do professor é incorrer no menor custo possível pelo benefício (o uso do título) que recebe. Se o benefício é obtido com 2 ou 4 horas de trabalho por semana, não há por que se dedicar mais intensamente. Qualquer tipo de didática que não seja a aula-conferência, exige-lhe maior dedicação. O custo não compensa” (FALCÃO NETO, 1978, p. 92).

Esta situação se mostra mais gritante nas Faculdades de Direito particulares, pois submissas às leis de mercado, funcionam como meras

empresas que se preocupam com seus custos e com sua capacidade de produzir receita, vale dizer, com o seu lucro:

A maioria dos professores só recebe pelas horas de aulas lecionadas, o que não inclui a preparação das aulas, a correção das provas, a participação nas atividades da faculdade, as férias escolares, etc.... Esses são custos indiretamente transferidos à atividade profissional principal do professor (FALCÃO NETO, 1978, p. 107).

O fato de se deleitarem com a sala de aula não quer dizer que a carga horária letiva seja fielmente cumprida ao longo do curso. Conforme Adeodato (1994, p. 622), “das faculdades de pior nível nem é preciso falar, pois em muitas delas, segundo denúncias recebidas pela OAB Federal, não há sequer aulas.”

FELIX (1992, p. 93) corrobora as afirmações de que a crise do ensino jurídico passa, tanto pela questão salarial do docente, quanto pela característica da composição do corpo docente dos cursos de direito. São suas as palavras abaixo:

A relação entre a crise do ensino e o regime de trabalho vigente na maior parte dos cursos, de desincentivo a um sistema de dedicação integral ou exclusiva, baseado tanto na baixa remuneração quanto na permissibilidade constitucional de acumulação remunerada de cargos, já era apontada desde a década de 1970, e pelo menos no tocante à primeira, a questão só tem se tornado mais aguda. [...] É necessário analisar se as atividades jurídico-profissionais do corpo docente são compatíveis com a vocação pedagógica do curso, suas linhas de pesquisa e aperfeiçoamento e, ainda, se há equilíbrio entre estas atividades. Em face ao debate sobre a propalada necessidade de profissionais/professores nos cursos jurídicos, é necessário examinar se essas atividades propiciam ao alunado alguma vantagem pedagógica. Estudos já clássicos sobre essa participação do profissional/professor tendem a negar uma contribuição positiva, levando em conta também a baixa qualificação acadêmica de grande parte desses professores, em geral bacharéis (FELIX, 1992, p. 93).

Em geral, estes operadores do direito, que atuam também como professores de cursos jurídicos, vão para a sala de aula impregnados de uma visão legitimadora do *status quo* social, da ordem legal positivada e, inclusive, de negação a fatos socialmente relevantes, tratados pelo próprio direito, como é o caso, por exemplo, do direito de greve. Essa postura acaba se generalizando no corpo docente dos cursos jurídicos, e consegue abafar, menosprezar ou inibir os poucos professores educadores que pensam ou agem de maneira contrária.

Este fato, da presença majoritária de professores no corpo docente das Faculdades de Direito, com uma segunda atividade profissional (ou melhor dizendo, com uma primeira atividade profissional), não tem contribuído, por si só, para com a evolução do ensino jurídico, nos moldes do que foi exposto no capítulo antecedente. Pelo contrário, CENEVIVA (1993, p. 272) afirma que isto seria “de menor importância, se tais profissionais fossem habilitados para o exercício do magistério; como via de regra não são, falta-lhes a noção elementar de pedagogia, o domínio teórico das matérias ‘ensinadas’, e tempo para o estudo (ensino é ‘bico’ e satisfação do ego).” “Esta predominância” – conclui – “não contribui para a formação dos juristas, mas para a insuficiente formação dos bacharéis.”

A falta de tempo para dedicar-se ao magistério, em decorrência do exercício de outra atividade jurídica por parte do professor, além da falta de preparo pedagógico, agravam-se devido ao grande número de alunos em sala de aula, o que, segundo SOUTO (1992, p. 89), prejudicam a qualidade do ensino jurídico:

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.

Apreciando esta questão, referente à presença generalizada de professores com outra atividade profissional no corpo docente das Faculdades de Direito, POLETTI (1993, p. 253), tece-lhe algumas considerações, que referendam nossas afirmações anteriores. São suas as palavras abaixo transcritas:

O fato de muito professores ocuparem, fora da escola, funções importantes, como as da advocacia, magistratura, ministério público, etc., tem uma vantagem e suscita, tão somente, uma restrição.

A vantagem reside no fato de que aqueles profissionais podem trazer suas experiências para o curso, que, por isso, tem condições de se desenvolver na direção de uma realidade.

A restrição seria de prejuízo pela influência externa que levaria ao comprometimento com uma ordem, tornando-a insuscetível de críticas ou de transformações.

Adeodato (1994, p. 625) tem a opinião de que a presença desses profissionais no corpo docente dos cursos jurídicos não pode, necessariamente, ser vista como vantagem para o ensino. Alega que se criou, no meio acadêmico, um mito a esse respeito:

Especificamente no campo do direito, é comum 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; ou o juiz das sentenças quase nunca reformadas; ainda que pessoas de grande dedicação e potencial de trabalho possam ser competentes em ambas as atividades.

Para HERKENHOFF (1978, p. 132), a presença, no corpo docente dos cursos jurídicos, desses profissionais refratários à visão dialética do direito é altamente prejudicial à formação de operadores do direito com uma visão crítica do sistema “entendendo-se por sistema o conjunto das instituições políticas, sociais e econômicas, com a conotação de constituir este conjunto uma estrutura organizada, coesa pelos interesses a defender”.

Acreditamos que a existência, no corpo docente, de operadores do direito que exerçam, paralelamente, outra atividade, é salutar para a riqueza da formação curricular do estudante do curso jurídico, desde que se adequem às exigências acadêmicas, inclusive com produção científica, qualificação profissional e demais exigências do magistério de ensino superior. POLLETI (1993, p. 253) chega a afirmar que “o convívio desses profissionais com o meio acadêmico contribui para torná-los sensíveis a fatores alheios a suas torres de marfim ou a suas corporações de ofício.”

Ao traçar o perfil dos aplicadores da lei, o ex-ministro da justiça e atual juiz (Ministro) do Supremo Tribunal Federal, Nelson Jobim, acaba por dar sustentação à preocupação referente ao juiz/professor que exerce o magistério em curso jurídico, pois, de maneira geral, além de carecer de visão crítica, é reproduzidor das relações de produção:

Os juizes não são neutros, nem despidos de condicionamentos sociais, mas sim frutos de uma educação jurídica fundamentalmente dogmática e, como tal, massificadora e produtora de uma postura ingênua e essencialista do Direito. A par disso há de se considerar a sua inserção burocrática dentro do sistema (JOBIM, 1984, p. 81).

HERKENHOFF (1978, p. 133) – juiz de direito e professor da Universidade Federal do Espírito Santo à época em que publicou seu artigo na Revista da OAB – após citar Montesquieu, segundo o qual “o juiz é apenas o porta-voz da lei”, ensina que “o juiz legalista exerce uma função mantenedora da realidade estática, sendo suporte das forças sociais imperantes”.

Neste perfil poderão ser enquadrados os demais ocupantes de cargos nas carreiras jurídicas vinculadas ao Estado. Entretanto, não apenas estes, pois os advogados também acabam, como regra geral, por acomodar-se ao sistema, como forma de facilitar a prosperidade no exercício da advocacia. Esta constatação foi afirmada pelo Advogado Paulo Luiz Netto Lôbo, ex-presidente da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB:

A relação de dependência da profissão com o Poder Público e a ideologia conservadora adquirida no convívio com os grupos dominantes, **requisitos sociais para o sucesso**, distanciam o advogado, enquanto tal, das preocupações político-institucionais (LÔBO, 1998, p. 99).

Neste aspecto específico, referente ao docente, WOLKMER (1992, p. 76) afirma que se torna imprescindível um melhor preparo dos professores dos cursos jurídicos, implicando em “uma opção consciente por uma prática de ensino jurídico comprometida com as mudanças e com as

transformações [...] uma pedagogia jurídica crítico-emancipatória consistente numa ruptura radical com o ensino conservador, formalista e dogmático, reproduzidor da ideologia do poder estabelecido e desvinculado das reais necessidades sociais, sem o devido respaldo em termos de legitimidade e de eficácia social.”

Arruda Júnior (1988a, p. 972), discorrendo sobre as características do corpo docente dos cursos jurídicos, afirma que, embora a escola de direito seja uma importante instituição de socialização jurídica, há de reconhecer-se a sua qualidade *burguesa*, centrada no eixo do conservadorismo acadêmico que detém “trânsito livre pelos gabinetes de Reitorias, Ministérios, e Consultorias”, além de induzir a uma “aversão aos movimentos partidários, docentes, etc.”

Marques Neto (2001, p. 58) atribui o conservadorismo dos operadores do direito à legitimação da estrutura autoritária de poder existente no país, qualificando-a como “uma estrutura onde os lugares de mando e de obediência já estão dados e fixados desde o início, sem circulação, sem possibilidade de uma transformação ou de uma alternância”.

Acrescenta Marques Neto (2001, p. 59), que o aluno de um Curso de Direito que recebe uma formação nesses moldes tende a sair conservador. Ao final, acentua:

Não é à toa inclusive, que o profissional do Direito geralmente é muito malvisto, por exemplo, em equipes interdisciplinares para discutir questões teóricas no interior de uma Universidade.

Para fechar, Arruda Júnior (1988a, p. 972), afirma:

É raro um jurista em greves!

Isto é fácil de explicar, pois sendo a greve um movimento coletivo de enfrentamento à estrutura de poder, não é do feitio dos juristas – regra geral – participar de movimentos desse tipo. Segundo o mesmo Arruda Júnior (2001, p. 78), “os operadores do Direito sempre agiram socialmente no sentido tendencial de manter as estruturas vigentes.”

É exatamente esse o interesse da classe dominante e dos vários aparelhos ideológicos repressivos do Estado, ou seja, que o bacharel em direito reproduza o discurso embutido nos códigos, sem questioná-lo, sem discuti-lo, sem desnudar as suas contradições, e sem expor os pontos frágeis do “sistema”.

Em decorrência dessa pedagogia domesticada, acrítica, a-histórica, praticada nos cursos jurídicos, Marques Neto (2001, p. 53), afirma que “o saber que se veicula num Curso de Direito é quase sempre um saber que reproduz a ideologia dominante de uma sociedade e o modelo autoritário nela implantado”, o que obriga a adoção de um método de ensino em que os conhecimentos sejam impostos “como prontos e verdadeiros”. “Raramente” – continua – “se encontra um professor (de direito) que, no ato de ensinar, problematize o conteúdo de seu ensino.” Em sua opinião, este método de ensino, esta prática pedagógica, tem a função de fechar o campo da indagação, fazendo com que “o ensino venha como respostas sem que ninguém tenha perguntado”.

Além do aluno, que recebe passivamente os “conhecimentos” ministrados no Curso de Direito, o próprio professor é também vítima do sistema, contribuindo para com a sua perpetuação.

Freqüentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que faz do aluno (MARQUES NETO, 2001, p. 55).

Nesse sentido, encaixam-se aqui, como uma luva, as palavras de ALTHUSSER (1980, p. 67) quando se referiu ao professor como inocente útil do sistema:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer. Pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento, a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão ‘natural’, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

Necessário se torna, portanto, construir uma nova epistemologia da prática docente dos cursos jurídicos, na qual o professor não se reduza a um técnico especializado em repetir as regras positivadas nos códigos de leis, sem refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica. Esse modelo de professor, calcado na lógica da racionalidade técnica, opõe-se, sempre, ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p. 27).

De acordo com Schön (1992, p. 83), o professor deve refletir sobre o que faz, enquanto o faz (“reflexão na ação”), e depois, olhando retrospectivamente, refletir sobre a própria reflexão na ação (“reflexão sobre a reflexão na ação”).

Este modo de proceder irá permitir-lhe maior desenvoltura no ofício docente, pois “a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Ao ministrar o conteúdo das leis, durante a aula de um curso jurídico, o professor deve – de acordo com os princípios da proposta em foco – ir além da simples ação de dar conhecimento aos alunos do teor da norma, estimulando-os a refletir sobre as razões que levaram o poder legislativo a elaborá-la, quais os interesses explícitos e implícitos que a lei protege, a sua conveniência social, e a justiça ou injustiça nela contida.

Ao enfocar fatos sociais, o professor não alcançará as finalidades de um ensino jurídico crítico, se se limitar ao fácil enquadramento do fato “nos rigores da lei”, pois isso apenas fará (como tem feito) com que o aluno, além de perder a oportunidade de refletir sobre as repercussões sociais, políticas e jusfilosóficas do fato analisado, seja induzido a acreditar em uma suposta supremacia e infalibilidade da lei codificada pelo Estado.

Ilustremos o exposto com a questão do MST (Movimento dos Sem Terra). O enfoque que tem sido dado a este movimento social nos cursos jurídicos é apenas o de enquadrá-lo como crime contra a

propriedade privada. Mas este fato social não repercute apenas no Código Penal; ele alcança as raízes da história do próprio país, em decorrência da grande concentração de terras nas mãos de poucos; além de estar associado ao desemprego causado pelo neoliberalismo nas últimas décadas. Há, portanto, um enfoque histórico, um enfoque social e um enfoque político; e não apenas o enfoque legal, à luz da lei criada pela classe dominante para resguardar os seus interesses.

O professor de curso jurídico deve, nessa concepção epistemológica, desprender-se do papel de formador de técnicos em legislação, passando a formar profissionais do direito, com uma visão holística das relações sociais.

Alcançamos, com esta abordagem, o objetivo traçado inicialmente, de levantar as características do corpo docente dos cursos jurídicos e identificar como elas contribuem para a configuração do ensino jurídico. Foi demonstrado, nesse sentido, que a maioria dos professores desses cursos não tem uma forte vinculação com o ensino jurídico, dele fazendo apenas um 'bico' e um objeto de promoção cultural. Além disso, os professores desses cursos são, em geral, profissionais conservadores e legitimadores do sistema, perpetuando, por conseguinte, a manutenção de um ensino não crítico e não reflexivo, o qual deixa de contribuir para com a transformação da nossa realidade sócio-econômica-política.

CONCLUSÕES

Os cursos jurídicos sempre foram associados, como demonstrado no Capítulo I, com a legitimação do poder político instalado nos governos dos Estados, que sempre necessitaram – e ainda necessitam – da ajuda de centros de formação de agentes reprodutores da ordem vigente, especializados no domínio da linguagem técnica das leis. Não foi outra a razão da criação desses cursos em nosso país, no ano de 1827, que sofria da escassez de recursos humanos para ocupar os cargos do aparelho ideológico judiciário do Império-Brasil que se fundara com a independência política de Portugal, ocorrida no ano de 1822.

Apenas no ano de 1991 – transcorridos, portanto, 164 anos desde a criação desses cursos no país –, surgiu na sociedade, sob a liderança da Ordem dos Advogados do Brasil, como se discorreu no Capítulo II, um movimento de questionamento da qualidade e das finalidades do ensino jurídico. Embora seja um movimento recente, já se encontra institucionalizado naquela entidade, onde se mostra atuante, estimulando a produção de consistentes trabalhos acadêmicos que tomem como objeto o ensino jurídico.

Infelizmente, as próprias Faculdades de Direito, por sua vez, não têm atuado nesta direção, limitando-se a promover ‘reformas curriculares’ onde são discutidos os rearranjos de suas grades curriculares, perdendo,

por conseguinte, a oportunidade de promover estudos e mudanças que contribuam para com o surgimento e o desenvolvimento de análises críticas a respeito do profissional que tem sido por elas entregue à sociedade.

Os trabalhos até agora publicados são unânimes em afirmar que o ensino jurídico encontra-se em crise, a qual não é setORIZADA, mas é reflexo da própria crise por que passa a sociedade capitalista, classista e socialmente injusta.

Em conseqüência dessa crise, o método de ensino adotado nos cursos jurídicos, de se limitar a repassar o conteúdo dos códigos de leis estatalizados pela classe dominante, sem análise crítica, e sem interpretação histórica, encontra-se esgotado, mostrando-se altamente prejudicial à formação de juristas libertários.

Assim aprendendo – destorcidamente – que o Direito (*jus*) é a Lei (*lex*), os estudantes dos cursos jurídicos e os profissionais deles oriundos não conseguem ver o Direito fora dos códigos e, em conseqüência, contribuem com suas posturas individuais para com a perpetuação da nossa injusta realidade sócio-econômica-política.

Direito e sociedade são as duas faces da mesma moeda, buscando, em última instância, a reprodução das relações de produção. O ensino do direito no aparelho ideológico escola, portanto, apenas reflete a epistemologia do direito da sua época, tal como se dava, há milênios, com a concepção do *jus* romano escravista.

É ingenuidade acreditar que a transformação da realidade sócio-econômica-política do nosso país possa ser alcançada pela mera

reformulação dos currículos dos cursos jurídicos, pois não é possível transformar a realidade social, libertariamente, com a mudança curricular de um curso acadêmico, por mais estratégico que o seja.

Discorrendo a respeito da função do professor de um curso jurídico concluímos, no Capítulo III, que deve ele libertar-se da função meramente repassadora dos conteúdos das leis, vindo a tornar-se, em consequência, um profissional reflexivo, que reflita tanto durante a ação que executa, quanto posteriormente, de maneira retrospectiva, fazendo da própria reflexão havida, um objeto de sobre-reflexão.

Da rede privada de ensino de cursos de direito – que já alcança quase noventa por cento das vagas desses cursos de graduação oferecidas no país –, nada deve ser esperado neste sentido, pois a sua meta, eminentemente comercial, é ter o ensino como mercadoria, e não como instrumento de transformação do sistema.

A desvalorização do poder de compra dos salários dos professores dos cursos jurídicos, desde a sua implantação no ano de 1827, é, também, um dos fatores de agravamento da qualidade do ensino jurídico. A recuperação da dignidade salarial dos professores eliminará a utilização do magistério como um 'bico' por parte de operadores do direito que exercem uma outra atividade profissional e buscam, no magistério dos cursos jurídicos, prestígio pessoal ou complementação salarial, sem envolver-se com as necessidades e com os problemas do curso.

Não pode a universidade, ante tudo isso, esquivar-se de contribuir, ainda que apenas academicamente, para com a discussão dessa

temática, irmanando-se com a Ordem dos Advogados do Brasil na formulação dos questionamentos, das críticas e das propostas necessárias ao desencadeamento efetivo da transformação da realidade social brasileira, o que então, será incorporado nos currículos dos novos cursos jurídicos.

Ao lado destas conclusões, no entanto, inquietações novas apresentaram-se-nos ao longo deste trabalho, confirmando, assim, o pensamento de que todo porto é, ao mesmo tempo, ponto de chegada e de partida. Se questões foram respondidas, outras tantas passaram a se fazerem presentes, o que certamente poderá ser explorado em novos estudos e reflexões.

Dentre os questionamentos que merecem ser aprofundados, certamente um deles refere-se ao currículo dos cursos de Direito, investigando-se-lhe, por exemplo, os principais momentos de rupturas na trajetória deste ramo do ensino; as mudanças que marcaram sua trajetória; e as influências das alterações curriculares no perfil dos egressos desses cursos.

Estas são algumas das questões suscitadas neste momento, embora novos caminhos possam surgir; novos horizontes possam se descortinar.

Temos clareza, ao final, que ao concluirmos esta jornada, não terminamos nossa viagem, pois novos desafios haverão de ser enfrentados.

Referências bibliográficas

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico. In: OAB Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993. p. 41-50.

_____. Qualificação profissional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 15., 1994, Foz do Iguaçu. *Anais...* São Paulo: JBA Comunicações, 1995. p. 621-634.

ABREU, Sérgio França Adorno de. *Os aprendizes do poder e o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: OAB Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 128-140.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora, 1996. p. 9-40.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença : Martins Fontes, 1980. 121p.

AMADO, Gilberto. *Grão de areia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

AMARAL, Rubens do. O chefe político. *Política*, n. 1, p. 55-63, ago. 1944.

APLLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Elementos estruturais e conjunturais da crise de identidade profissional dos bacharéis em direito no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 10., 1984. Recife. *Anais...* Brasília: OAB, 1984. p. 1.011-1.021

_____. Ensino jurídico: elementos para uma reflexão. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 12., 1988. Porto Alegre. *Anais...* Brasília: OAB, 1988a. p. 969-985.

_____. *Advogado e mercado de trabalho*. Campinas: Julex, 1988b.

_____. Ensino jurídico: do ideal de excelência aos perigos da (re)forma sem conteúdos significativos. In: CAPELLARI, E.; PRANDO,

Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 63-80.

AZEVEDO, Paulo Faraco de. Ensino jurídico e politicidade do direito. *AJURIS*, Porto Alegre, ano 24, n. 69, p. 93-104, mar. 1997.

BALBINOT, Rachele Amália Agostini. O ensino jurídico e sua necessária conformação com a realidade: importância da pesquisa e da extensão. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 249-267.

BARRAL, Welber. A monografia no Curso de Direito: algumas considerações. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*, São Bernardo do Campo, v. 6, t. I, p. 336-345, nov. 2000.

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

BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001. 238 p.

CALMON, Pedro. *História Social do Brasil*. São Paulo: Nacional. 1934. 441 p.

CARVALHO, Leonardo Arquimino de. O discurso docente no contexto simbólico da linguagem jurídica: opressão e falsa consciência esclarecida. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 161-176.

CENEVIVA, Walter. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992. p. 265-275.

COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO DA OAB. *Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992. 300 p.

_____. *Ensino jurídico: Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação*. Brasília: OAB, 1993. 174 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 1., 1958, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: OAB, 1958. 711 p.

COUTINHO, Sérgio. *Por uma reforma didático-pedagógica do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ensino.html>>. 1998. Acesso em: 23 ago. 2002.

DANTAS, Francisco Celestino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, Ano 52, v. 159, p. 449-458, mai./jun. 1955.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1998. 577 p.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. *Que é isto, o Direito?* 2. ed. São Paulo: Stiliano, 1998. 252 p.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Crise da universidade e crise do ensino jurídico. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, Brasília, ano 9, v. 9, p. 79-129, abr. 1978.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Globo : Publifolha, 2000. 2 v.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. A reforma do ensino jurídico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 21, fev. 1992.

_____. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: OAB ensino jurídico – parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1996. p. 47-53.

FELIX, Loussia P. Musse. Avaliação de cursos jurídicos: trajetória e bases conceituais. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 78-99.

FELKER, Reginald D. H. O advogado e a OAB no processo de transformação da sociedade brasileira. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 12., 1988. Porto Alegre. *Anais...* Brasília: OAB, 1988. p. 986-1001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala – Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. 573 p.

_____. *Sobrados e mucambos – Decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1936.

GALDINO, Flávio. A ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997. p. 155-186.

GALLUPO, Marcelo de Campos. Direito e moral na filosofia de Habermas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 15., 1994, Foz do Iguaçu. *Anais...* São Paulo: JBA Comunicações, 1995. p. 929-938.

GOMES, Eustáquio. *Os mandarins – História da infância da Unicamp*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamphoje/html>>. Acesso em: 13 set. 2002.

GOMES, Orlando. Reestruturação do curso jurídico em função da realidade contemporânea do país. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 1., 1958. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: OAB, 1958. p. 621-639.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e reforma do ensino jurídico. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 41-46.

GUALBERTO, João. *A invenção do coronel*. Vitória: UFES, 1995. 235p.

JOBIM, Nelson. *A estrutura da sentença*. Rio de Janeiro: Forense, 1984. 252 p.

HANDELMAN, Heinrich. *História do Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. v. 2, 360 p.

HERKENHOFF, João Baptista. O poder político do judiciário. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, Brasília, ano 9, v. 9, p. 131-143, abr. 1978.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira: A época colonial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 400 p.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *Ordens do dia e educação política; da construção à elaboração da representação coletiva*. 1997. 254 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

KREITCHMANN JÚNIOR, Paulo. Formação do advogado: ensino jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 10., 1984. Recife. *Anais...* Brasília: OAB, 1984. p. 1.002-1.012.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 270 p.

LEITE, Douglas Guimarães. A letra vazia do século XIX: os cursos jurídicos e a aventura política do Bacharel. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 211-230

LÔBO, Paulo Luiz Netto. O profissional da advocacia no próximo milênio. *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, Brasília, ano 28, n. 66, p. 97-108, jan./jun. 1998.

LUNA, Luiz; BARBALHO, Nelson. *Coronel, Dono do Mundo*. Brasília: Catedral/INL. 1983.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 132 p.

MACEDO, Leosino Bizinoto. *O Ensino Jurídico Brasileiro em Crise: A mediação da hermenêutica de Gadamer na transição para o modelo emergente de educação jurídica voltada para a cidadania*. 2003. 526 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MACHADO JR. César Pereira da Silva. *Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr, 1999. 526 p.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 43-62.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1977. v. 2. 547 p.

MELO FILHO. Álvaro. Currículo jurídico – um modelo atualizado. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 53-66.

_____. Ensino jurídico e a nova LDB. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997. p. 103-122.

MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do direito*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1978. 2 v. 879 p.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980. 556 p.

NAVES, Márcio Bilharinho. *Marxismo e direito – um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2000. 184 p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Márcia Maria Calainho de. Formação do advogado: ensino jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 12., 1988. Porto Alegre. *Anais...* Brasília: OAB, 1988. p. 1013-1025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. 300 p.

PAULO FILHO, Pedro. *O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)*. Campinas: Bookseller, 1997. 656 p.

PILLETI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: ENSINO jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997. p. 25.

POLETTI, Ronaldo. *Introdução ao direito*. 3. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1996. 362 p.

ROCHA POMBO, José Francisco da. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1935. v. 4. 410 p.

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, Felipe Cardoso de Melo (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p 31-42.

PRESSBURGER, Miguel. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 211-216.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 97-114.

_____. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993. 216 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 77-93.

SOUTO, Cláudio. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 89-91.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de. Novos paradigmas na formação dos operadores jurídicos. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 15., 1994, Foz do Iguaçu. *Anais...* São Paulo: JBA Comunicações, 1995. p. 599-608.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Ensino Jurídico: A ousadia e a qualidade de um novo projeto pedagógico. *Cidadania e Justiça Revista do Curso de Direito de Ituiutaba*, Ituiutaba, ano 5, n. 10, p. 19-38, jul./dez. 2002.

TRINDADE, Helgio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. In: *Estudos Avançados*, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 47-51.

VIEIRA, José Ribas. Desafios e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 167-180.

_____. O realismo fantástico: os cursos de direito no Brasil. In: OAB – Ensino jurídico – parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1996. p. 55-65.

WOLKMER, Antônio Carlos. Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. In: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. p. 73-77.

A N E X O S

ANEXO A

Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de direito no Brasil

(A transcrição abaixo mantém tanto a *graphia* original do documento, quanto a sua forma, que é a mais próxima possível do original, exceto quanto ao número de folhas, que é de duas, escritas na frente e no verso)

Lei de 11 de agosto de 1827

Crea dois Cursos de Sciencias Juridicas, e Sociaes, hum na Cidade de S. Paulo, outro na de Olinda.

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

Artigo 1o. Crear-se-hão dois Cursos de Sciencias Juridicas, e Sociaes, hum na cidade de S. Paulo, outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove Cadeiras, se ensinarão as materias seguintes

1o Anno

1a Cadeira,, Direito Natural, Publico, Analize da Constituição do Imperio, Direito das Gentes, e Diplomacia.

2o Anno

1a Cadeira,, Continuação das materias do anno antecedente.

2a Cadeira,, Direito Público Ecclesiastico.

3o Anno

1a Cadeira,, Direito Patrio Civil

2a Cadeira,, Direito Patrio Criminal, com a Theoria do Processo Criminal.

4o Anno

1a Cadeira,, Continuação do Direito Patrio Civil.

2a Cadeira,, Direito Mercantil e Maritimo.

5o Anno

1a Cadeira - Economia Politica

2a Cadeira - Theoria e Pratica do Processo adoptado pelas Leis do Imperio.

Artigo 2o. Para a regencia destas cadeiras o Governo Nomeará nove Lentes proprietários, e cinco Substitutos.

Artigo 3o. Os Lentes proprietários vencerão o Ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações e gozarão das mesmas honras.

Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de Serviço.

Artigo 4o. Cada hum dos Lentes Substitutos vencerá o Ordenado annual de oito centos mil reis.

Artigo 5o. Haverá um Secretário, cujo Officio será encarregado a hum dos Lentes Substitutos com a gratificação mensal de vinte mil reis.

Artigo 6o. Haverá hum Porteiro com o ordenado de quatro centos mil reis annuaes, e para o Serviço haverão os mais Empregados que se julgarem necessarios.

Artigo 7o. Os Lentes farão a escolha dos Compendios da sua Profissão, ou os arranjarão não existindo já feitos, comtanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o Systema jurado pela nação.

Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente, submittendo-se porem à approvação da Assembleia Geral, e o Governo os fará imprimir, e fornecer às Escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da Obra, por dez annos.

Artigo 8o. Os Estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem appresentar as certidoens de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional, e Moral, e Geometria.

Artigo 9o. Os que frequentarem os Cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o Gráo de Bachareis Formados. Haverá tambem o Gráo de Doutor, que será conferido áquelles, que se habilitarem com os requisitos, que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e so os que o obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.

Artigo 10o. Os Estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo, em que forem applicaveis, e se não oppuzerem à presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns Estatutos completos, que serão submittidos a deliberação da Assembleia Geral.

Artigo 11o. O Governo criará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda as Cadeiras necessarias, para os Estudos preparatorios

declarados no Artigo 8o. Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario do Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de Agosto de 1827. Go da Independencia e do Imperio.

(Rubrica do Imperador)

ANEXO B

CONFERÊNCIAS NACIONAIS DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

Nº.	Local	Período	Tema
I	Rio de janeiro (RJ)	4 a 11 de agosto de 1958	
II	São Paulo (SP)	5 a 11 de agosto de 1960	
III	Recife (PE)	7 a 13 de dezembro de 1968	
IV	São Paulo (SP)	26 a 30 de outubro de 1970	
V	Rio de Janeiro (RJ)	11 a 16 de agosto de 1974	O advogado e os Direitos do Homem
VI	Salvador (BA)	17 a 22 de outubro de 1976	A independência e a autonomia do advogado e a reforma do direito positivo brasileiro
VII	Curitiba (PR)	7 a 12 de maio de 1978	Direitos Humanos
VIII	Manaus (AM)	18 a 22 de maio de 1980	Liberdade
IX	Florianópolis (SC)	2 a 5 de maio de 1982	Justiça Social
X	Recife (PE)	30 de setembro a 4 de outubro de 1984	Democratização
XI	Belém (PA)	4 a 8 de agosto de 1986	Constituição
XII	Porto Alegre (RS)	2 a 6 de outubro de 1988	O Advogado e a OAB no processo de transformação da sociedade brasileira

(...continuação)

**CONFERÊNCIAS NACIONAIS DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO
BRASIL**

XIII	Belo Horizonte (MG)	23 a 27 de setembro de 1990	OAB, Sociedade e Estado
XIV	Vitória (ES)	20 a 24 de setembro de 1992	Cidadania
XV	Foz do Iguaçu (PR)	4 a 8 de setembro de 1994	Ética, Democracia e Justiça
XVI	Fortaleza (CE)	1 a 5 de setembro de 1996	Direito, Advocacia e Mudança
XVII	Rio de Janeiro (RJ)	29 de agosto a 2 de setembro de 1999	Justiça: Realidade e Utopia
XVIII	Salvador (BA)	11 a 15 de novembro de 2002	Cidadania, Ética & Estado

ANEXO C

Quadro 1 – Quantidade de cursos de graduação em Direito no Brasil
(em 30/06/2001)

Dependência administrativa		Quantidade		Proporção, %	
Federal		54		10,7	
Estadual		32		6,3	
Municipal		13		2,6	
Privada	Particular	406	207	80,4	41,0
	Comunitária, Confessional e Filantrópica		199		39,4
TOTAL		505		100	

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quadro 2 – Quantidade de estudantes matriculados em cursos de graduação em Direito, abrangidos os cinco anos dos cursos (em 30/06/2001)

Dependência administrativa		Quantidade de estudantes		Proporção, %	
Federal		26.372		6,36	
Estadual		15.964		3,85	
Municipal		11.356		2,74	
Privada	Particular	360.827	175.500	87,05	42,34
	Comunitária, Confessional e Filantrópica		185.327		44,71
TOTAL		414.519*		100	

(*) Em relação à totalidade de alunos matriculados em todos os cursos superiores existentes no Brasil (3.030.754), corresponde a 13,68%.

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quadro 3 – Distribuição dos cursos de graduação em Direito em relação ao tipo de instituição de ensino onde é ministrado (em 30/06/2001)

Dependência administrativa	INSTITUIÇÃO				TOTAL
	Universidade	Centro Universitário	Faculdades integradas	Fac./Escola/ Instituto	
Federal	54				54
Estadual	31			1	32
Municipal	2	1	1	9	13
Particular	72	28	25	82	207
Comunitária, Confessional e Filantrópica	146	32	8	13	199
T O T A L	305	61	34	105	505
%	60,4	12,1	6,7	20,8	100

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quadro 4 – Variação da quantidade de cursos de graduação presenciais nos últimos anos (em todas as áreas do conhecimento)

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1984	960	433	344	2.069*	3.806
2001	2.155	1.987	299	7.754**	12.155

(*) Em 1984 as estatísticas oficiais não subdividiam a dependência administrativa privada.

(**) Particular = 4.094. Comunitária/Confessional/Filantrópica = 3.660

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quadro 5 – Alguns indicadores dos quatro maiores cursos de graduação presenciais existentes no Brasil.

CURSO	VAGAS PARA INGRESSO		ALUNOS MATRICULADOS	
	ANO		ANO	
	2000	2001	2000	2001
Direito	133.272	149.057	370.335	414.519
Administração	179.929	208.321	338.789	356.156
Pedagogia	101.594	106.999	202.584	220.906
C. Contábeis	51.916	60.509	130.513	136.686
Total no Brasil	1.216.287	1.408.492	2.694.245	3.030.754

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quadro 6 – Comparação entre as quantidades de alunos ingressantes e concluintes, nos quatro maiores cursos de graduação presenciais.

CURSO	Ano		
	2000		2001
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes
Administração	129.469	35.149	148.667
Direito	110.867	44.120	118.168
Pedagogia	76.237	37.083	75.119
Ciências Contábeis	34.818	17.618	40.654
Total no Brasil	897.557	352.305	1.036.690

Fonte: MEC/INEP/DAES