

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

MARIA IVONETE SANTOS SILVA

DOCÊNCIA SUPERIOR DE CONTEÚDOS JURÍDICOS:
PROBLEMÁTICAS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI

UBERLÂNDIA

2015

MARIA IVONETE SANTOS SILVA

**DOCÊNCIA SUPERIOR DE CONTEÚDOS JURÍDICOS:
PROBLEMÁTICAS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas, saberes e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- S586d
2015 Silva, Maria Ivonete Santos, 1955-
 Docência superior de conteúdos jurídicos : problemáticas e
 perspectivas para o século xxi / Maria Ivonete Santos Silva. - 2015.
 363 f. : il.
- Orientador: Roberto Valdés Puentes.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Ensino Superior - Didática - Teses. 3.
 Professores de direito - Formação - Teses. 4. Ensino superior - Séc. XXI
 - Teses. I. Valdés Puentes, Roberto. II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

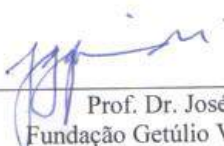
MARIA IVONETE SANTOS SILVA

**DOCÊNCIA SUPERIOR DE CONTEÚDOS JURÍDICOS:
PROBLEMÁTICAS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**

Banca Examinadora



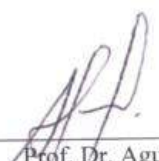
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



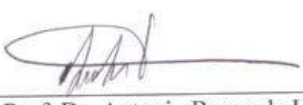
Prof. Dr. José Garcez Ghirardi
Fundação Getúlio Vargas – FGV/SP



Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof. Dr. Aguinaldo Alemar
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Poco puedo decir acerca del misterio del llamado. Digo misterio porque me parece que no ha sido nunca enteramente elucidado: ¿de dónde viene, quién lo dice, es una disposición innata? Cualquiera que sea nuestra respuesta a estas preguntas, lo cierto es que el llamado nos elude si tratamos de definirlo en términos precisos. Sin embargo, es una experiencia conocida por infinidad de personas y en distintas épocas. En mi caso bastará con decir que, niño todavía, conocí la atracción por las palabras; me parecían talismanes capaces de crear realidades insólitas. Al llegar a la adolescencia, la fascinación ante el lenguaje se convirtió en tentación: quise escribir poemas en los que cada palabra y cada sílaba tuviesen un color y una resonancia capaces de recrear estados anímicos— emociones, sentimientos, sensaciones, ensoñaciones— que de otra manera eran inexpresables.¹

Octavio Paz

¹ “[...] Pouco posso dizer acerca do mistério do chamado. Digo mistério porque me parece que não foi inteiramente elucidado: de onde vem? quem o diz, é uma disposição inata? Qualquer que seja nossa resposta a estas perguntas, o certo é que o chamado nos ilude se tratamos de defini-lo em termos precisos. Sem dúvida é uma experiência conhecida por uma infinidade de pessoas e em distintas épocas. Em meu caso bastará dizer que, ainda criança, conheci a atração pelas palavras; pareciam-me talismãs capazes de criar realidades insólitas. Ao chegar à adolescência, a fascinação ante a linguagem se converteu em tentação: quis escrever poemas nos quais cada palavra e cada sílaba tivesse uma cor e uma ressonância capazes de recriar estados anímicos – emoções, sentimentos, sensações, sonhos – que de outra maneira eram inexpressáveis.” (PAZ, 1999, p. 16-17, tradução nossa).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, orientador desta pesquisa, pelo acolhimento do meu projeto, pela interlocução sempre muito produtiva, pela amizade e, sobretudo, pela confiança que sempre depositou em mim.

Ao Prof. Dr. José Magalhães Campos Ambrósio, coordenador da FADIR/UFU no período de 06/2013 a 06/2015, pela gentileza de ter me cedido os dados de uma pesquisa realizada no âmbito da faculdade durante sua gestão e que visava subsidiar a elaboração do perfil dos egressos desta faculdade.

Ao Prof. Aguinaldo Alemar, diretor da FADIR/UFU no período de 2010 a 2014, pela amabilidade e pela receptividade à minha proposta de acompanhar o processo de implantação do PPP da FADIR, iniciado em sua gestão.

Aos professores e queridos amigos Roberto Bueno e Joelma Lúcia V. Pires, Humberto Guido, Maria Elisa Rodrigues Moreira, Juan Forini, Maria Cristina Franco Monteiro, Luis Pedro Silva, Élen Santos, Tatiele Cunha, Sônia de Fátima Elias, Sônia Maria da Silva e Edvaldo Miranda, pelo carinho, pelas indicações bibliográficas e por todas as colaborações.

A Ulysses e Alcides, pela felicidade, pelo equilíbrio e pela harmonia da nossa casa; também pela paciência e pelo tempo de espera.

RECONHECIMENTO

À Escola da Criança: “Espaço de Adolescer”, há 25 anos construindo em Uberlândia um modelo de Educação que tem como um de seus principais fundamentos a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

À Olga Lara Cardoso e Marcus Bicalho Pinto Rodrigues, que sonharam o sonho de uma Educação transformadora, aquela que reconhece e problematiza as necessidades mais prementes da sociedade, mas que, primeiro, beneficia o próprio homem. Ao fundarem a Escola da Criança concretizaram esse sonho, que até hoje é compartilhado entre todos aqueles que, de uma forma ou de outra, vincularam-se (ou vinculam-se) ao seu projeto educacional.

Aos professores Alessandra Rezende Silva Andrade, Lucio Eustáquio Alves, Maria Madalena Arantes, Odete Cristina Cardoso Dutra e Luiz Ricardo Jardim Guabiroba, educadores comprometidos com projeto da Escola, um projeto educacional, alternativo ao modelo de ensino tradicional, com propostas inovadoras que se encontram fundamentadas no *construtivismo*, portanto, na construção de um saber formativo que integra outros saberes e que reconhece a natureza e as potencialidades do ser humano.

Aos funcionários da Escola, Aramis da Silva Dias, Eldis Lino Guilherme e Neila Lara, servidores dedicados à sua proposta e ao exercício da cidadania.

RESUMO

A escolha do tema “Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI”, desenvolvido na pesquisa que originou esta tese, articula-se à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFU), ao propor o questionamento de um de seus principais agentes: a docência universitária. Para entender suas práticas, a começar pela formação dos professores até seu desempenho em sala de aula, é preciso inter-relacioná-la com os agentes sociais que traçam as diretrizes e os objetivos do ensino superior: os órgãos do governo (na Constituição Federal, no MEC, no INEP e na CAPES), os órgãos representativos de classe (OAB e Abedi), os órgãos colegiados das universidades e os discentes, para os quais todo o processo é, ou deveria ser, direcionado. É no contexto de impasses e paradoxos, aqui representados como *problemas* que se colocam ao ensino jurídico, que esta pesquisa se insere. Trata-se de uma escolha por repensar a Educação e, especialmente, o Direito, com o *objetivo* de apresentar respostas para a chamada “crise” do ensino jurídico a partir da análise de iniciativas provenientes de instituições de excelência que implementaram propostas de formação de bacharéis em Direito centradas no curso, na aprendizagem dos alunos, no compartilhamento de experiência, no apoio mútuo, na supervisão e na reflexão. A *metodologia* desenvolvida em todas as etapas da pesquisa, e que se encontra fundamentada no método de *Estudo de Diagnóstico*, obedeceu prioritariamente a uma perspectiva de análise crítico-reflexiva dos dados coletados a partir do exame de fontes bibliográficas e documentais, da interpretação dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de graduação em Direito da FADIR, bem como da observação de *fóruns* realizados com vistas à reestruturação do Projeto Político Pedagógico da faculdade. Com base no estudo do diagnóstico realizado, conclui-se que a solução dos problemas levantados ultrapassa o *strictu* cumprimento da legislação vigente, bem como a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que, na prática, ainda não teve o acolhimento dos professores e, por este motivo, resta comprometida a efetividade de suas propostas no dia a dia da vida universitária. Portanto, e em face dos resultados alcançados com o “estudo de diagnóstico”, constatou-se que somente através de uma mudança das condições de trabalho e da postura dos envolvidos no processo educacional frente ao compromisso de educar é que as propostas que visam à melhoria da Educação e, de modo especial, do ensino de conteúdos jurídicos, poderão ser devidamente implementadas.

Palavras-chave: Docência superior. Ensino jurídico. Problemáticas contemporâneas. Didática.

ABSTRACT

The choice of the theme "Teaching legal content: problems and perspective for the twenty-first century" was developed in the research that originated this thesis which is articulated with Knowledge Research and Educational Practices and the Group of Studies and Research in Developmental and Didactic Teacher Professionalization (GEPEDI), from the Post-graduate School of Education (FACED/UFU), by proposing the questioning of one of its main agents: the university teaching. In order to understand their practices, as from the teachers' own education to their performance in the classroom, it is crucial to inter-relate it to the social agents that are mapping the guidelines and objectives in higher education teaching: the government departments (the Federal Constitution, the MEC, the INEP and CAPES), the class representative bodies (OAB and Abedi), university college department and the students whom all the process is or should aim at. This paper falls into the context of deadlocks and paradoxes, represented here as problems facing the legal and judicial teaching. It regards the choice to re-think Education and, especially, the Law in order to provide some answers to the so-called Legal content teaching "crisis" as from analyses of initiatives of institutions which implemented teacher development programs centered on the course itself, on students' learning, on sharing of experience, on group support, on supervision and reflection. The methodology developed at all stages of the research, and which is based on the Diagnostic Study method, primarily followed a critical-reflexive perspective of analysis of data collected from the thorough exam of bibliographic and documental sources, the interpretation of results of a research conducted in the undergraduate degree in Law from Fadir, as well as, from observing forums held with the aim to restructure the Political Pedagogical Plan from college. Based on the diagnostic study carried out, it is concluded that the solution of the problems raised go beyond the *strictu* compliance with current legislation as well as the development of a Political Pedagogical Plan that, yet in practice, have not had the acceptance of teachers and, for this reason, it remains compromised the effectiveness of their proposals in the day by day university life. Therefore, and in view of the results achieved with the "diagnostic study" it has been found that only through a change in working conditions and in the attitude of those involved in the educational process before its commitment to educate the proposals aimed at improving education and, in particular, the content of legal education can be properly implemented.

Key words: Higher education teaching. Legal and juridical teaching. Current issues. Didactics.

RESUMEN

La elección del tema “Docencia superior de contenidos jurídicos: problemáticas y perspectivas para el siglo XXI”, desarrollado en la investigación que ha originado esta tesis, se articula a la línea de investigación Saberes y Prácticas Educativas y al Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica del Desarrollo y Profesionalización Docente (GEPEDI), del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación (FACED/UFU), al proponer el cuestionamiento de uno de sus principales agentes: la docencia universitaria. Para entender sus prácticas, a comenzar por la formación de los profesores hasta su desempeño en el aula, se necesita interrelacionarla con los agentes sociales que trazan las directrices y los objetivos de la enseñanza superior: los órganos gubernamentales (en la Constitución Federal, en MEC, en INEP y en CAPES), los órganos representativos de clase (OAB y Abedi), los órganos colegiados de las universidades y el cuerpo estudiantil, para los cuales todo el proceso es, o bien debería ser, direccionado. Es en el contexto de situaciones y paradojas, aquí representados como *problemas* que se ponen ante la enseñanza jurídica, que se inserta esta investigación. Se trata de una elección por reconsiderar a la Educación y, en especial, el Derecho, con el *objetivo* de presentar respuestas para la llamada “crisis” de la enseñanza jurídica a partir del análisis de iniciativas que provienen de instituciones de excelencia que han implementado propuestas de formación de licenciados en Derecho centradas en el curso, en el aprendizaje de los alumnos, en el compartir de experiencias, en el apoyo mutuo, en la supervisión y en la reflexión. La metodología aplicada a todas las etapas de la investigación, y que se encuentra fundamentada en el método de Estudio de Diagnóstico, ha obedecido prioritariamente a una perspectiva de análisis crítico-reflexivo de los datos recogidos a partir de los exámenes de fuentes bibliográficas y documentales, de la interpretación de resultados de una investigación realizada en el ámbito del curso de licenciatura en Derecho de la FADIR, así como de la observación de foros realizados para la reestructuración del Plan Político Pedagógico de la facultad. Al tener como base el estudio del diagnóstico realizado, se concluye que la solución de los problemas planteados ultrapasa el *strictu* cumplimiento de la legislación vigente, así como la elaboración de un Plan Político Pedagógico que, en la práctica, todavía no ha tenido la acogida de los profesores y, por ende, queda comprometida la efectividad de sus propuestas en el cotidiano de la vida universitaria. Por lo tanto, y ante los resultados alcanzados con el “estudio de diagnóstico”, se ha constatado que solo a través de cambios en las condiciones de trabajo y en la postura de los responsables por el proceso educacional frente al compromiso de educar es que las propuestas, que tienen como objetivo mejorar la educación y, de un modo especial, de la enseñanza de contenidos jurídicos, podrán ser debidamente implementadas.

Palabras clave: Docencia superior. Enseñanza jurídica. Problemáticas contemporáneas. Didáctica.

LISTA DE SIGLAS

ABEDI	Associação Brasileira de Ensino de Direito
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ASJUD	Assistência Judiciária
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CES	Conselho de Ensino Superior
CEPED	Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito
CFE	Conselho Federal de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Ensino
COENS	Conselho de Ensino
CONGRAD	Conselho de Graduação da UFU
COEX	Conselho de Extensão Universitária
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPPG	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
DIREN	Diretoria de Ensino da UFU
DRCA	Departamento de Registros Acadêmicos
DRH	Departamento de Recursos Humanos
DS	Suplemento ao diploma (<i>Diploma Supplement</i>)
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAJUP	Escritório de Assessoria Jurídico-Popular
FADIR	Faculdade de Direito
IAE	Instituto de Artes e Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAJ	Núcleo Assistência Jurídica
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica

NUDE	Núcleo de Desenvolvimento Educacional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROFOR	Programa Permanente de Formação Docente
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Eixo de Formação Fundamental	139
Tabela 2	Eixo de Formação Profissional	140
Tabela 3	Eixo de Formação Prática	140
Quadro 1	Disciplinas com pré-requisitos	141
Tabela 4	Professores FADIR/UFU	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DO PARADOXO À JUSTIFICAÇÃO...	25
1.1 Ensino jurídico no Brasil: antecedentes históricos	30
1.2 Mentalidades, ideologias e uma legislação às avessas	39
1.3 Implantação dos primeiros cursos jurídicos	50
1.4 Escolas do Recife e do Largo de São Francisco	56
1.4.1 A Escola do Recife	57
1.4.2 A Escola do Largo de São Francisco	61
2 A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS EDUCADORES	64
2.1 Universidade: o conceito de educação e suas problemáticas	75
2.2 Contribuições da Filosofia Moderna para a educação	82
2.3 Ruptura de paradigmas: instauração da “crise” na educação	102
2.4 Educar para transformar: propostas para o próximo milênio	110
3 DO CONHECIMENTO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	115
3.1 Ensino jurídico e competência profissional	122
3.2 Problemas concretos: legislação vigente versus prática pedagógica	127
3.3 Diretrizes curriculares dos cursos de Direito	135
3.4 Concepções didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos jurídicos ...	141
4 A FACULDADE DE DIREITO “PROF. JACY DE ASSIS”: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO	151
4.1 Projeto Político Pedagógico	156
4.2 Processos e procedimentos	170
4.3 Complexidades conjunturais	180
4.4 Ações transformadoras	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	212

INTRODUÇÃO

Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama.

Michel Foucault, Outros espaços, p. 411

A motivação para desenvolver projetos de pesquisa na área de Educação sempre fez parte da minha trajetória acadêmica e profissional. Como professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia desde outubro de 1993, sempre considerei as tentativas de “aproximação” entre as distintas áreas do saber uma tarefa importante. Por essa razão, ao longo de mais de duas décadas me mantive atenta às inúmeras questões que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo àquelas que possibilitam a construção de um conhecimento crítico embasado na reflexividade dos conteúdos que gradativamente são adquiridos.

A convicção de que os saberes são múltiplos e de que, uma vez construídos, devem ser compartilhados visando não apenas a transmissão de um conhecimento científico, mas, e principalmente, a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel na sociedade, fez com que, ao longo de minha carreira como professora do ensino superior, eu procurasse trilhar um caminho consistente, pautado na *educação continuada* e na indissociabilidade da relação *ensino/pesquisa/extensão*, haja vista os grandes impasses hoje apresentados à carreira docente exigirem do professor universitário posturas colaborativas mais voltadas à aquisição/transposição de um saber científico que se coloca na linha do *saber-sábio*.¹

Sendo assim, e por considerar de fundamental importância o diálogo entre as distintas áreas do conhecimento, além das especialidades inerentes à minha área de formação, sempre busquei em outras áreas o aprimoramento de saberes e práticas educativas que me favorecessem a consolidação de uma carreira acadêmica de excelência. E foi com o propósito

¹ A expressão *saber-sábio*, utilizada pelo matemático francês Yves Chevallard desde a primeira edição em língua francesa da sua obra *La transposición didáctica: del saber savant al saber enseñado* (1985), estabelece uma clara distinção entre o *saber-sábio* e o *saber ensinado*. Ao *saber-sábio* ele atribui toda responsabilidade pela consolidação do conhecimento científico, que deve ser apreendido pelos professores e, em seguida, transformado para que possa ser transmitido aos alunos, constituindo desse modo o *saber ensinado*. A referida obra foi traduzida para a língua espanhola com o título *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado* e publicada em 1991; esta será a edição utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa.

de alcançar um nível de qualificação o mais próximo possível daquilo que concebo como ideal para um professor do ensino superior que, após concluir a minha graduação no Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, submeti à Faculdade de Educação (FACED) da mesma instituição o projeto de pesquisa *Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI*, que originou esta tese homônima.

Considerações preliminares

O pressuposto de que quem sabe, sabe ensinar (IMBERNÓN, 2004, p. 13) já não é suficiente para os atuais desafios da docência. Nos dias de hoje, a capacidade e a habilidade para se adaptar metodologicamente aos contextos em que se educa é um fator importante para uma visão de ensino como conhecimento em construção. Tal visão concebe a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais, que motiva as pessoas a se desenvolverem mediante a colaboração, a convivência e a interação em grupos.

O ato de educar centrado na transmissão de conteúdos culturais-cognitivos remete a um contexto no qual a escola era um espaço restrito aos membros da elite, que se distinguiam das massas pelo próprio domínio do conhecimento. Os conteúdos, nesse contexto, eram considerados formativos em si mesmos (SAVIANI, 2009). Por outro lado, quando a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), ela deve preparar os professores com um instrumental didático-pedagógico mediante o qual os conteúdos tornem-se acessíveis a todas as pessoas. Nessa perspectiva, a educação precisa se propor a objetivos socioculturais, colocados como *problemas*² que, para serem resolvidos, exigem declarações de intenção sobre o tipo de pessoa que se deseja formar e sobre a concepção de cidadania e trabalho inerente à ação docente (VEIGA, 2006, p. 21). Essas declarações, além de mobilizar as dimensões educacionais brasileiras traçadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, também reúnem ações docentes (conhecer, planejar, participar, avaliar) e habilidades (analisar, resolver problemas, selecionar) que se desenvolvem no amplo contexto social e no contexto escolar.

² Aqui, a palavra *problema* se refere à ideia de obstáculos ou dificuldades enfrentadas pela sociedade e que, a partir de um esforço conjunto e bem ordenado, devem ser solucionados para o bem de todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em junho de 2014 (BRASIL, 2014), mantém como metas questões já abordadas no PNE anterior, que havia sido publicado em 2001 (BRASIL, 2001), e cujos resultados não haviam sido suficientes. Nele se declara a intenção do governo brasileiro de oferecer uma educação compatível na extensão e na qualidade com a dos países desenvolvidos,³ ressaltando o caráter lento e gradual das mudanças e a limitação de recursos. Entretanto, o duplo desafio de elevar o nível da escolaridade da população, promovendo, ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade do ensino, como se pode perceber pela análise comparativa dos PNEs publicados, ainda é um projeto em construção e que certamente demandará tempo e novas atitudes para que seja efetivamente cumprido.

Analisando mais especificamente o contexto no qual as discussões sobre o ensino jurídico se desenvolvem, observa-se que muitos estudiosos da área exigem do poder público mais rigor com relação aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em vista que o aumento do número de faculdades sem garantia de qualidade tem sido apontado como responsável pela deterioração da eficiência e da efetividade dos serviços da Justiça, além de favorecer a invasão dos escritórios internacionais de advocacia. Acrescentando outros elementos a essa discussão, Carrion (2000, p. 2) argumenta que se tornou um costume atribuir a baixa qualidade do ensino jurídico à sua inadequação ou à falta de adaptação dos conteúdos às mudanças sociais, quando, na verdade, a crise deve ser localizada na própria concepção do Direito:

O modelo clássico dos estudos de direito adequava-se antes de tudo a uma sociedade fundada na supremacia de normas genéricas e abstratas, em que o direito, confundido com as regras dos códigos, possuía um papel destacado na organização e na representação social. Neste contexto, o ensino dispensado pelas Faculdades de Direito, intérprete dos códigos, correspondia significativamente à prática social. (CARRION, 2000, p. 2).

Nas palavras de Carrion, o principal *problema* que hoje se coloca ao Direito, além da necessidade de uma concepção que atenda às necessidades mais emergenciais da sociedade contemporânea, é sua limitação para solucionar adequadamente conflitos historicamente enraizados na sociedade brasileira, marcada por desigualdades extremas, pela intervenção do Estado nas esferas econômica, social e cultural, e pelos confrontos de natureza supraindividual. Assim, ao perguntar se a crise do Direito não seria, antes de tudo, a crise do conhecimento jurídico, Carrion induz os estudiosos e demais interessados nessas discussões a refletirem mais

³ Note-se a ausência de universidades brasileiras entre as 200 classificadas no Ranking Mundial de Universidades 2015 da Times Higher Education. A USP aparece junto a outras 25 universidades, entre os 201º e o 225º lugares, seguida pela Unicamp, localizada junto a outras universidades entre a 301ª e a 350ª posição. Dados disponíveis em <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#/>. Acesso em 22 jul. 2015.

profundamente sobre o saber jurídico propriamente dito e sobre sua função junto aos indivíduos na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Atahualpa e Marli Fernandez (2005, p. 2) afirmam que o ensino jurídico busca, tradicionalmente, garantir que na graduação os alunos conheçam as leis e os costumes das classes dominantes.⁴ Deixam claro, ainda, que a busca de uma compreensão dessas leis e costumes, em uma perspectiva interdisciplinar que inclua considerações éticas, filosóficas, sociológicas, políticas e críticas, está restrita àqueles que tiverem o desejo e a possibilidade de cursar uma pós-graduação. Por seu turno, Puentes e Aquino (2010) e Veiga (2006) questionam a efetividade das políticas públicas direcionadas a reverter o empobrecimento educacional, como o Plano Nacional de Graduação, de 1999, e o próprio Plano Nacional de Educação. Tais políticas, segundo os estudiosos, reconhecem a relação entre melhoria da qualidade do ensino e valorização do magistério, mas não propõem programas eficientes de profissionalização. Sendo assim, a formação docente para a educação superior é deixada por conta de iniciativas individuais e dos regimentos das instituições que oferecem cursos de pós-graduação, nas quais muitas vezes não existe qualquer preocupação com o exercício da docência universitária.

Caracterizado este quadro de crise na docência superior e, especificamente, no ensino de conteúdos jurídicos, a pesquisa que originou esta tese tinha por objetivo analisar os seguintes *problemas*: a) quais os principais fatores responsáveis pela atual crise do ensino jurídico? b) quais as soluções possíveis para superar esta crise? c) de que maneira a criação de entidades representativas da classe dos professores, bem como de grupos de pesquisa voltados para a articulação de projetos educacionais fundados tanto na legislação vigente quanto nas experiências práticas dos professores concorrem para o encaminhamento de possíveis soluções?

Para responder a tais questões, foi fundamental uma profunda reflexão acerca da Educação, e tomou-se como princípio que a intencionalidade é considerada o ponto de partida do processo educativo, haja vista que responde ao “para que” da educação: afinal, para que conhecer determinada coisa? Qual necessidade o conhecimento preenche? O que se ganha com o conhecimento?

A reflexão sobre o problema da intencionalidade possibilitou concluirmos que ela se torna fundamental na relação entre os agentes deflagradores do processo educativo e os

⁴ A vasta bibliografia jurídica sobre “leis e costumes das classes dominantes” foi consultada, em especial para fundamentar o Capítulo 1 desta tese, sobre o qual discorrerei à frente, no que diz respeito à forte tendência do Direito brasileiro, sobretudo quando da criação da Escola do Recife e da Faculdade de Direito de São Paulo, no século XIX, de defesa das classes sociais economicamente privilegiadas.

objetivos que estes pretendem atingir, considerando-se que as intenções educativas são relações provocadas por pessoas que, no processo educacional, tornam-se agentes desse complexo processo que envolve

Os professores, que formulam seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa; e os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas de ensino. (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 57).

A Educação, portanto, pensada como processo, constitui-se como um entrelaçamento de agentes, ações e consequências. O professor é uma das partes mais visíveis desse processo, pois se expõe diariamente diante de seus alunos; entretanto, para melhor entendê-lo é preciso refletir sobre as ações dos vários outros agentes que com ele se relacionam, como os órgãos do governo e da sociedade civil e a organização das escolas, que interferem em suas práticas e, às vezes, até as determinam. Interrogar os objetivos manifestos nas determinações, nos princípios e nos perfis profissionais traçados por esses agentes e procurar compreender como eles, de certa forma, moldam o docente, é interrogar a própria sociedade e seus valores mais profundos.

Nesse sentido, a questão da intencionalidade apresentou-se como primordial, e em relação a ela foi possível identificar, em consonância com Sérgio e Maria Eugênia Castanho (1996, p. 58), três tipos principais de intenções: a intenção instrumental, cujo objetivo educacional técnico é fornecer o conhecimento natural que produz os meios eficazes para dominar a natureza; a intenção comunicativa, cujo objetivo educativo consensual é usar o conhecimento histórico-hermenêutico para superar os conflitos humanos; e a intenção emancipatória, cujo objetivo educacional político-cultural é servir-se do conhecimento praxiológico para libertar o homem da repressão estatal e da ideologia da dominação.

Nessa linha de pensamento, a Educação é concebida necessariamente em um contexto social em que atua como mediadora de interesses, constituindo ela mesma um bem em disputa. Naturalmente, tal concepção decorre de políticas governamentais que determinam o acesso de todos à educação apenas em seus níveis básicos (ensino básico), tornando-se, a partir daí, uma “riqueza” cada vez mais rara quanto mais avançado é o nível (ensino superior), a qualidade ou a especialização do conhecimento (pós-graduação).

O docente universitário é o responsável direto pela implementação das intenções estabelecidas. As universidades, seguindo orientações do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exigem que os docentes cumpram, prioritariamente, as funções de ensino, extensão e pesquisa, às quais se somaram ainda atribuições relativas à orientação acadêmica, gestão, busca de financiamento, relações institucionais e tutoria, as quais demandam muito mais tempo e dedicação desses profissionais (PUENTES; AQUINO, 2010). Apesar dessa variedade de funções, a qualidade do ensino está intimamente relacionada ao trabalho docente que tem lugar na sala de aula, espaço no qual a maioria dos docentes ensina sem formação pedagógica, considera o magistério como atividade secundária, mantém distância dos alunos, só usa a aula expositiva, e não relata trajetórias e resultados de pesquisa para incentivar os alunos a produzirem conhecimento, em lugar de apenas memorizar informações (LIBÂNEO, 2000).

Ainda considerando os resultados de diversas pesquisas na área (PUENTES; AQUINO, 2010; VEIGA, 2006; LIBÂNEO, 2000), é relevante observar que, se por um lado, traça-se o perfil de um docente despreparado para o exercício do magistério como profissão, por outro, as intenções declaradas pelas políticas públicas não dão orientações diretas para que aconteça uma formação pedagógica sistemática e continuada dos professores universitários, de forma que seja possível corrigir falhas e realmente melhorar a qualidade da educação. Nesse sentido, o levantamento das intervenções sociais – do governo e de órgãos representativos da classe jurídica, em nosso caso específico –, pontuando suas consequências na prática docente é, sem dúvida, uma importante contribuição aos debates sobre como a crise no ensino superior e, sobretudo, do ensino de conteúdo jurídico, pode ser superada. Nossa expectativa é que análises, como a que aqui propomos, de iniciativas desencadeadas por instituições que implementaram propostas de formação de professores centradas na instituição, no curso, na aprendizagem dos alunos, no compartilhamento de experiências, no apoio mútuo, na supervisão e na reflexão poderão, em um futuro próximo, abrir caminho para empreendimentos bem-sucedidos seja no campo da Educação seja no campo do Direito (PUENTES; AQUINO, 2010).

Procedimentos metodológicos

Uma observação geral permite-nos perceber que o ensino superior passou por duas grandes mudanças desde as duas últimas décadas do século passado. A primeira foi a criação indiscriminada de escolas e a disseminação de cursos, representando a abertura de milhares de vagas neste nível. A segunda aconteceu em decorrência da dupla função da União: por um lado,

propiciar a expansão do ensino superior, e, por outro lado, controlar sua qualidade. Como os docentes se encontram na linha de frente do processo ensino-aprendizagem, no corpo a corpo diário com os alunos, terminaram arcando com uma grande responsabilidade, sobretudo decorrente dos fracassos do sistema.

Concluir, portanto, que a qualidade do ensino superior exige um novo perfil do docente, principalmente no que concerne à sua formação pedagógica, é um dos vários aspectos desse cenário de crise. A análise das diretrizes e objetivos traçados para essa modalidade de ensino e de sua concretização nas várias etapas do processo até a sala de aula, ou seja, dos desdobramentos efetivos da gestão democrática da Educação no dia a dia de professores e alunos, em especial no caso dos cursos jurídicos, representa uma importante contribuição para o desenvolvimento científico e para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Para tanto, o método de Estudos de Diagnóstico⁵ que norteou esta pesquisa, e que se encontra pautado na proposta metodológica da observação e análise de situações próprias das atividades didático-pedagógicas, estabeleceu os seguintes objetivos, dos quais o primeiro tem caráter geral e os demais cunho específico: a) investigar os fatores responsáveis pela crise no ensino jurídico relacionados à inadequação entre as práticas docentes e a preparação dos alunos para o exercício da profissão, para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e para concursos públicos; b) verificar como a legislação federal vem redimensionando o perfil do docente da ciência jurídica nas universidades públicas; c) investigar como as universidades públicas têm implementado a legislação federal sobre docência, concorrendo para a melhoria de suas práticas; d) analisar as mudanças mais recentes ocorridas na elaboração das questões das provas da OAB para verificar quais conhecimentos e habilidades são nelas exigidos do graduado em Direito; e) esboçar sugestões para a melhoria das práticas docentes no ensino jurídico.

A hipótese formulada como ponto de partida para a pesquisa – de que os docentes, no ensino jurídico, estão exercendo sua profissão em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos governamentais e que, portanto, o que precisa ser questionado são essas diretrizes, ou, por outro lado, de que os docentes estão exercendo sua profissão em dissonância com essas diretrizes, de modo que suas práticas precisam ser revistas, situação que exigiria uma proposta

⁵ “O conceito de diagnóstico envolve, pois, não apenas o conhecimento, mas também a intervenção prática; remete, então, para um conhecimento que se põe como exigência da ação consequente. Trata-se de conhecer para agir, de identificar os problemas tendo em vista a sua solução” (SAVIANI, 2012, p. 300). Os estudos de diagnósticos têm sido largamente utilizados na área educacional, tendo em vista que “permitem estabelecer parâmetros sobre as deficiências detectadas com o intuito de determinar os melhores elementos para corrigi-las” (RODRIGUES; ESTEVES *apud* PUENTES; AQUINO, 2010).

de novos caminhos para efetivas mudanças –, junto aos objetivos supramencionados, demandou uma metodologia de trabalho que, nos primeiro, segundo e terceiro capítulos, pautou-se pela abordagem histórico-reflexiva e crítico-reflexiva dos conteúdos analisados, a qual foi suportada por uma bibliografia teórico-crítica pertinente e atualizada.

Para o quarto capítulo, e considerando algumas dificuldades no tocante ao cumprimento rigoroso de todas as etapas previstas para a aplicação do método “Estudos de Diagnóstico”,⁶ optou-se inicialmente pela análise crítica da trajetória da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (FADIR/UFU), com o objetivo de identificar características marcantes e definidoras do perfil de alunos e professores da FADIR, bem como de seus egressos. Em seguida, buscou-se no exame do seu Projeto Político Pedagógico descrever as propostas de reestruturação do ensino de conteúdos jurídicos, o que configura uma declaração de “intenções” pautada na necessidade de efetivas mudanças, tanto das práticas pedagógicas quanto dos procedimentos organizativos do curso, para posteriormente confrontá-las com as ações concretas desencadeadas a partir de sua implementação em 2011. Empreendeu-se, ainda, a análise de outras situações e de outros documentos relativos à FADIR, tais como: relatório das atividades do *Fórum Pedagógico* instaurado em julho de 2013 com o objetivo de avaliar as propostas do PPP de 2010, bem como de sugerir o encaminhamento de uma nova pauta de discussões que visava à solução dos problemas detectados; observação e análise das atitudes de professores e alunos participantes das seções do *Fórum Pedagógico*; análise e interpretação dos dados de pesquisa realizada pela FADIR, cuja finalidade foi traçar o novo perfil dos egressos. Finalmente, buscou-se a partir do diagnóstico realizado oferecer estratégias voltadas para intervenções eficientes e adequadas à situação da FADIR, com vistas à melhoria da qualidade do curso oferecido.

A análise dos dados obtidos a partir do estudo de diagnóstico possibilitou o confronto entre as intenções pedagógicas declaradas em documentos da FADIR, sobretudo no

⁶ A eficácia do método “Estudo de Diagnóstico” pressupõe o rigoroso cumprimento de várias etapas de investigação do processo educacional para que se possa chegar a um diagnóstico preciso e para que, a partir da análise dos dados coletados, sejam apresentadas propostas de intervenção baseadas em estratégias que visam à superação dos problemas detectados. Considerando determinadas especificidades da FADIR, quais sejam: uma faculdade que, em alguns aspectos, ainda mantém um perfil acadêmico nos moldes tradicionais, tanto no que se refere à sua organização burocrático-administrativa quanto à postura da maioria dos professores; considerando um prolongado período de transição entre a administração anterior e a atual; e, ainda, considerando que as iniciativas que buscam discutir a melhoria da qualidade do ensino jurídico na FADIR ainda se encontram em uma fase muito inicial, não foi possível à autora desta pesquisa realizar todas as etapas previstas no referido método, o que, de antemão, concorre para a apresentação de um resultado parcial dos dados coletados no estudo do diagnóstico. Mesmo assim, e tendo em vista que as pesquisas no campo educacional sempre são revistas e, portanto, passíveis de continuidade, todos os procedimentos que visavam à realização de algumas etapas consideradas chave para elaboração de um diagnóstico seguro sobre a FADIR foram realizados e os resultados aos quais foi possível chegar apontam para algumas propostas de efetivas mudanças.

seu Projeto Político Pedagógico, e sua prática pedagógica, tendo sido embasada tanto no referencial teórico sobre docência universitária elencado nas referências desta tese quanto na experiência da autora desta pesquisa durante sua graduação e pós-graduação em Direito, na Faculdade Jacy de Assis.

Com base nessas análises, procurou-se então esboçar sugestões para a melhoria das práticas docentes, em um primeiro momento, relacionadas **aos conteúdos**: a) revisão pela equipe docente de sua seleção e distribuição dos conteúdos ao longo dos períodos; b) integração de alguns conteúdos das disciplinas relacionadas no Eixo Fundamental às disciplinas do Eixo Profissional, buscando uma maior flexibilidade do currículo; c) integração dos conteúdos das disciplinas Ética, Filosofia e Sociologia do Direito aos conteúdos jurídicos; e **à competência pedagógica**: a) planejamento das aulas tendo em vista sua instrumentalidade, para o que será necessária a diversificação das técnicas e estratégias docentes; b) reformulação das aulas práticas e laboratórios para que se constituam em cenários de aplicação da teoria aos problemas e situações reais do exercício da profissão.

As sugestões, que parecem apontar para a necessidade de oferecer aos docentes universitários do Direito competência pedagógica, são discutidas em face da avaliação dos “prós e contras” da criação de programas continuados de formação didático-pedagógica. Coloca-se em discussão, ainda, a necessidade de fortalecer a coordenação do curso de Direito para que ela atue como uma espécie de “ouvidoria” dos alunos, a fim de possibilitar que suas observações e sugestões, ou as situações problemáticas que ocorrem durante os estágios, sejam objeto de reflexão em grupos de discussão, seminários e debates.

Estrutura e eixos norteadores

Considera-se relevante, neste momento, destacar os principais eixos estruturadores do referido projeto, uma vez que eles orientaram a pesquisa e o texto dela resultante, organizado em quatro capítulos, a saber: o primeiro, “Do paradoxo à justificação...” e suas seções (Ensino jurídico no Brasil: antecedentes históricos; Mentalidades, ideologias e uma legislação às avessas; Implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil; Escola do Recife e Largo de São Francisco), em atendimento às problematizações suscitadas no projeto de pesquisa a partir do tema “docência superior e crise no ensino jurídico”, procura recuperar os registros que atestam o contexto paradoxal que, no final do século XIX, deu origem aos cursos de Direito no Brasil.

Partindo das análises que buscam compreender a crise do ensino jurídico no Brasil, chega-se à conclusão que grande parte dos problemas até hoje vivenciados nos cursos de Direito de todo o país tem origem na criação dos primeiros cursos jurídicos implantados por decisão legal. Mas é importante refletir também sobre a maneira pela qual esse sistema fechado e sua grade curricular, imposta como uma *camisa de força* aos cursos de Direito, foi lentamente se abrindo e possibilitando uma relativa modernização do ensino jurídico em todo o território nacional. Compreender essa passagem exigiu a abordagem de outro tema que estabelece profundas conexões com a questão do ensino jurídico brasileiro, e que é o objeto de estudo do segundo capítulo desta pesquisa, “A educação sob a ótica dos educadores”.

Ao analisar as condições históricas que favoreceram o surgimento das universidades, alguns avanços na concepção de uma educação comprometida com um saber emancipador são constatados. Contudo, muitos equívocos continuaram interferindo na assimilação de um conceito de Educação agora empenhado na construção de um saber que se inter-relaciona com os demais saberes e que, em tese, constitui-se como a base formadora do docente e, de modo especial, do docente da área jurídica, haja vista a sua premência em lidar com conteúdos que intervêm nos rumos da sociedade e na vida dos indivíduos em particular. Assim, nas seções Universidade: o conceito de educação e suas problemáticas; Contribuições da Filosofia moderna para a Educação; Ruptura de paradigmas: instauração da crise na Educação e Educar para transformar: propostas para os próximos milênios, buscou-se aprofundar nas investigações sobre a trajetória da Educação o momento decisivo no qual, e em reação ao *status quo* reinante, algumas iniciativas passaram a promover uma série de debates com vistas à superação da chamada “crise” da Educação, que se estende à área jurídica, comprometendo a qualidade dos seus estudos.

Com a finalidade de examinar quais foram os equívocos cometidos e em que medida eles impediram a consecução de projetos voltados para o planejamento estratégico de ações que visam à reformulação das diretrizes curriculares, bem como de metodologias a serem desenvolvidas, especialmente nos cursos de Direito, é que no terceiro capítulo, “Do conhecimento e da formação profissional”, e nas suas seções (Ensino jurídico e competência profissional; Problemas concretos: legislação vigente *versus* práticas pedagógica; Diretrizes curriculares dos cursos de Direito e Concepções didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos jurídicos) desenvolveu-se uma reflexão crítica sobre os processos e procedimentos utilizados como práticas educativas capazes de superar os impasses e paradoxos que hoje se apresentam ao ensino, sobretudo àquele de conteúdos jurídicos.

No quarto e último capítulo, “A Faculdade de Direito ‘Prof. Jacy de Assis’: um estudo de diagnóstico”, nas seções Projeto Político Pedagógico, Processos e procedimentos, Complexidades conjunturais e Ações transformadoras, as análises estiveram centradas em documentos da FADIR, sobretudo no seu Projeto Político Pedagógico; no resultado dos dados coletados em pesquisa realizada no âmbito da faculdade, na qual se buscou traçar um perfil dos egressos do curso de Direito da UFU; e, finalmente, na observação de quatro *Fóruns Pedagógicos* realizados pela FADIR, nos quais se tratou de identificar junto aos seus “atores” (professores, alunos, técnicos administrativos e demais servidores) as falhas ou a falta de conexão entre as várias etapas do processo educacional que, ao contrário de sequencial e desarticuladamente, deveriam funcionar simultânea e concomitantemente, promovendo as ações previstas na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), quais sejam, as de conhecer, planejar, participar e avaliar, desenvolvendo de forma conjunta e bem articulada as habilidades de analisar, resolver problemas e selecionar, ações estas comuns no dia a dia de escolas e universidades.

Assim, recorrendo a conceitos e metodologias que favorecem intervenções no processo educacional, em especial nas práticas pedagógicas da área jurídica, buscou-se reunir os dados analisados em todas as etapas desta pesquisa, com o objetivo de, ao final, propor soluções baseadas em estratégias eficientes e adequadas ao campo do Direito e que visam a apontar caminhos para a superação dos impasses detectados por meio do “estudo de diagnóstico”.

No caso específico da FADIR, além da continuidade de algumas ações já desencadeadas, propõem-se aqui um trabalho metodológico que considera algumas etapas, as quais vão desde o planejamento das atividades docentes à identificação de necessidades didático-pedagógicas que possam assegurar uma maior efetividade de suas práticas em sala de aula, à reflexão diante da realidade detectada em estudo de diagnóstico, à construção coletiva e bem planejada de estratégias de intervenção com ações concretas e que tenham acompanhamento e avaliações constantes. Acredita-se que todos esses procedimentos resultarão na melhoria da qualidade do ensino de Direito ministrado no âmbito da FADIR.

1 DO PARADOXO À JUSTIFICAÇÃO...

A obtenção de uma nova leitura histórica do fenômeno jurídico enquanto expressão cultural de ideias, práticas normativas e instituições implica a *reinterpretação das fontes do passado* sob o viés da interdisciplinaridade (social, econômico e político) e da *reordenação metodológica*, em que o Direito seja descrito sob uma perspectiva desmistificadora.

Antônio Carlos Wolkmer, *A história do Direito no Brasil*, p. 15

No âmbito do Direito, muitos são os estudiosos que hoje se dedicam a abordagens históricas voltadas para o entendimento do contexto sociocultural e político que deu ensejo à criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil. Eles são unânimes ao afirmar a existência de um cenário controvertido e avesso à implantação de um ensino de qualidade considerando que, no jogo de interesses das classes dominantes, a educação sempre foi relegada a planos secundários. A opção desses estudiosos por uma leitura do fenômeno jurídico articulada com outros campos do saber induz a uma avaliação crítica de práticas sociais, de fontes fundamentais e de experiências pretéritas que, no presente, poderão auxiliar na construção de um saber jurídico voltado para o exercício da verdadeira cidadania.¹ Nesse sentido, uma visão do Direito pautada na reflexividade e na condensação dos inúmeros conteúdos dos quais ele próprio se constitui impõe-se como obrigatória.

Na introdução da sua obra *A história do Direito no Brasil*, ao manifestar sua opinião acerca de abordagens que procuram analisar a problemática do ensino superior de conteúdos jurídicos a partir de uma perspectiva histórica, Antônio Carlos Wolkmer indica como o Direito deveria ser pensado:

[...] o Direito como reflexo de uma estrutura pulverizada não só por certo modo de produção da riqueza e por relações de forças societárias, mas, sobretudo, por suas representações ideológicas, práticas discursivas hegemônicas, manifestações organizadas de poder e conflitos entre múltiplos atores sociais. (WOLKMER, 2012, p. 15).

¹ A “verdadeira cidadania” é aqui compreendida como o reconhecimento dos direitos e deveres que, em uma sociedade democrática, se aplicam a todos os cidadãos e cidadãs indistintamente e não somente a uma parcela da sociedade que usufrui de privilégios decorrentes de uma legislação criada por ela própria e em seu próprio benefício.

É tendo em vista a superação de todo e qualquer viés metodológico que se apresente respaldado por um historicismo legal de cunho formalista que as novas propostas de leitura do fenômeno jurídico procuram repensar e reordenar uma tradição normativa assentada em práticas sociais e em experiências políticas apontadas como responsáveis pela formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a compreensão e a assimilação dos significados atribuídos às formas simbólicas “Instituições Jurídicas”, “Cultura Jurídica” e “História do Direito” tornam-se imprescindíveis para os estudos que visam a identificar nas contradições e/ou paradoxos inerentes à problemática dos cursos de Direito no Brasil as causas da sua atual “crise”.

Analisando criticamente as Instituições Jurídicas de modo articulado e integrado à dialética da vida produtiva e das relações sociais, observa-se que elas têm reproduzido, ideologicamente, em cada época e em cada lugar, fragmentos, montagens discursivas e representações míticas que revelam a retórica normativa, o senso comum legislativo e o ritualismo dos procedimentos judiciais. Se, por um lado, a criação dessas instituições se justifica – uma vez que foram projetadas como estruturas normativas sistematizadas e permanentes para atuar e coordenar determinados núcleos de ação humana que têm funções específicas (controle social, sanção, administração política e financeira, ordem familiar, satisfação das necessidades comunitárias), para formar operadores profissionais (juízes, advogados, defensores públicos) e órgãos de decisão (tribunais de justiça) –, por outro, certa incapacidade para solucionar conflitos num contexto social de dependência, como é o caso do Brasil,² evidencia suas fragilidades.

Outras análises, que investigam os níveis de complexidade das Instituições Jurídicas, problematizam o Direito não só como fenômeno sociocultural, procurando, sobretudo, redimensionar o conceito de cultura sob a ótica de uma contextualização crítico-ideológica. Ao introduzir uma noção de cultura que se afasta das concepções elitistas,³ busca-se na *práxis* humana concreta e nas manifestações intelectivas da consciência criadora de um povo o seu significado e a sua efetivação. Nesse sentido, e entre tantas possibilidades de se definir “cultura”, Antônio Carlos Wolkmer, antes mesmo de abordar as questões atinentes à cultura jurídica propriamente dita, pondera que “Pode-se, com efeito, particularizar uma certa prática de cultura, atribuindo maior significado à cultura popular ou à cultura erudita, à cultura das classes subalternas ou das classes dominantes” (WOLKMER, 2012, p. 18), para, em

² Convém ressaltar que, mesmo depois do ato histórico de Dom Pedro I proclamando a Independência do Brasil, em 22 de abril de 1822, o país continuou submetido às orientações da Coroa portuguesa no que tange a muitos assuntos de ordem administrativa, política e, também, educacional.

³ As concepções elitistas associam o conceito de “cultura” à acumulação de conhecimentos, à uniformidade de padrões transmitidos e à racionalidade individualista.

seguida, retomar textualmente Carlo Ginzburg, que acerca da definição de cultura afirma ser esta “um conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico [...]” (GINZBURG *apud* WOLKMER, 2012, p. 18).

O objetivo de Wolkmer é demonstrar como as concepções de cultura não se afastam, tampouco se excluem, quando se cogita uma definição de cultura jurídica propriamente dita, haja vista a função do Direito e de suas representações simbólicas no contexto social e jurídico. Por esta razão, ao retomar Giovanni Tarello (1995, p. 24-25) – para quem a Cultura Jurídica prende-se à reelaboração, à “sistematização e descrição realizada por juristas sobre materiais normativos à sua disposição”, sem descartar o “conjunto das ideologias referentes à função do Direito”, provenientes das técnicas interpretativas (WOLKMER, 2012, p. 18) –, ele também define o seu posicionamento sobre o papel do historiador de Direito. Em sua concepção, este, ao contrário de um mero transmissor erudito, deve representar uma consciência crítica pronta para problematizar certezas absolutas e, assim, contribuir para que o Direito seja sempre pensado em face de uma justiça humanizadora.

Para abordar a História do Direito, além de uma postura calcada na disposição para o enfretamento de questões que perpassam os conhecimentos jurídicos propriamente ditos e que são provenientes das interações com instituições, com as práticas normativas e com as representações de ideias, é imperioso que se definam a sua *natureza* e os seus *objetivos*, bem como que se tenha acesso a uma *bibliografia* atualizada de caráter revisionista e, sobretudo, que esteja pautada em uma metodologia crítica-reflexiva de amplo alcance.

A respeito da *natureza* da História do Direito, é fundamental destacar a clássica distinção entre “história externa” e “história interna”, tendo em vista a especificidade de seus campos de atuação. Atribui-se à “história externa” a competência para proceder ao exame formal dos acontecimentos político-sociais que engendram e influenciam as fontes clássicas do Direito (documentos, legislação, costumes, jurisprudência), enquanto a “história interna” ocupar-se-ia do estudo material, da vida dos institutos e das instituições públicas e privadas (família, propriedade, evolução do contrato, desenvolvimento das corporações, entre outros assuntos).

John Gilissen, em *Introdução Histórica ao Direito*, afirma que o objetivo da História do Direito é “fazer compreender como é que o Direito se formou e se desenvolveu, bem como de que maneira evoluiu no decurso dos séculos” (GILISSEN, 1988, p. 13). De acordo com suas proposições, por meio do exame crítico de legislações passadas é possível apurar as sucessivas transformações do Direito, já que o modo como elas se processaram no tempo e no espaço aparece vinculado às mudanças da consciência, das condições e das necessidades

sociais. Em síntese, define-se a importância da História do Direito e de seus objetivos pela sua finalidade mais essencial, qual seja, a interpretação crítico-dialética da formação e da evolução das fontes, priorizando substanciais transformações do conteúdo jurídico instituído e buscando nova compreensão histórica do Direito propriamente dito. Em consequência, um sentido mais humano⁴ e voltado ao atendimento dos reais anseios da sociedade poderia ser atribuído à ciência do Direito.

Como acréscimo às contribuições prestadas pela História do Direito aos estudos críticos de conteúdos jurídicos, destaca-se o seu importante papel na formação de intérpretes, de operadores profissionais e de doutrinadores do Direito, na medida em que, se por um lado, seus fundamentos são utilizados para reproduzir saberes normativos legitimadores das formas textuais hegemônicas, convencionais, por outro lado, esses mesmos fundamentos servem para a interpretação do Direito atual, haja vista permitirem a identificação de valores jurídicos que duram no tempo “que desenvolve a sensibilidade jurídica; que alarga os horizontes culturais dos juristas” (HESPANHA, 2005, p. 21).

No caso específico da História do Direito no Brasil, nota-se certa precariedade no que se refere à sua produção bibliográfica, classificada como irregular e pouco satisfatória. Grande parte da historiografia que abarca do período Colonial ao Império se reporta a estudos descritivos, sem muita sistematização e, em geral, marcados por uma visão extremamente tradicionalista do Direito. Alguns poucos trabalhos demonstram um considerável nível de erudição, mas, por se apresentarem descontextualizados da realidade sociopolítica brasileira, não oferecem fundamentos teórico-críticos consistentes para análises mais minuciosas de caráter crítico e voltadas para a revisão dos conteúdos selecionados. Por essa razão, a maior parte desses trabalhos é desconsiderada pelos estudiosos que buscam um referencial bibliográfico mais crítico para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Desde a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827, a História do Direito, enquanto disciplina acadêmica, nunca foi corretamente implantada. Somente a partir de 1891, com a Reforma Benjamin Constant, responsável pela reestruturação das faculdades de Direito do país, foi criada a cadeira de História do Direito Nacional. A escassez de uma produção bibliográfica voltada para as questões nacionais, somada à falta de interesse em pesquisas nessa área, pode ser apontada como uma das causas que levaram a disciplina a um esquecimento quase absoluto nos currículos e programas dos cursos jurídicos das inúmeras

⁴ Em se tratando de uma ciência social o Direito, em tese, deve contribuir para que os valores humanos sejam sempre engrandecidos e preservados, fato nem sempre observado devido ao alto grau de especialidade e de tecnicismo que, em muitas situações, tem ocasionado a perda de seus objetivos e finalidades.

faculdades do país, ao longo de toda a República. Esse é mais um dos paradoxos do ensino jurídico brasileiro a ser observado, considerando-se que os estudos voltados para a História do Direito e de seus objetivos podem auxiliar, em grande medida, na compreensão dos erros do passado e, conseqüentemente, promover substanciais mudanças na organização e sistematização dos conteúdos que devem constar nos currículos e programas dos cursos jurídicos do presente.

Em que pese a escassez de uma produção bibliográfica de conteúdo jurídico pautada no questionamento da realidade brasileira e, conseqüentemente, no próprio ensino jurídico que aqui se desenvolve desde o século XIX, alguns trabalhos merecem registro por diferentes motivos. A título de ilustração, a obra *História do Direito Nacional* (1895), de José Isidoro Martins, considerado um dos principais integrantes da Escola do Recife, destaca-se por seu caráter histórico, pioneiro, ao abordar de forma sucinta, porém bem sistematizada, a evolução do Direito do período colonial até a Independência do Brasil; um livro que reúne diversos artigos e se intitula *História do Direito Brasileiro*, publicado em 1927 pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da fundação dos cursos jurídicos no país, também se destaca pelo caráter histórico; e, finalmente, a obra de César Tripoli, *História do Direito Brasileiro* – compreendendo o primeiro volume o período colonial (1936) e o segundo volume parte do Império (1947) –, se sobressai em relação às anteriormente mencionadas devido à clareza e à sistematização empregadas pelo autor em sua elaboração.

Outros trabalhos também são citados por diferentes estudiosos da área como importantes fontes legais para o estudo do Direito no Brasil, como é o caso da obra de Waldemar Ferreira, publicada nos anos 1950, na qual se delimita como *corpus* de investigação os séculos XVI, XVII e XVIII. Haroldo Valladão, Walter Vieira do Nascimento, Nilton Duarte Segurado, bem como o Prof. Eduardo C. B. Bittar⁵ são autores de obras que contemplam a historicidade dos estudos jurídicos brasileiros as quais, por essa razão, sempre são relacionadas como importantes fontes de pesquisa. Convém assinalar que, entre todas as obras até aqui mencionadas, nenhuma merece tanto destaque, pela erudição e pela qualidade de sua proposta, quanto a obra *O Direito na História: Lições Preliminares* (2000), do Prof. José Reinaldo de Lima Lopes.

Tal quadro, entretanto, parece estar passando por algumas mudanças, uma vez que se verifica no mercado editorial, sobretudo das últimas décadas, o aparecimento de uma

⁵ As obras dos autores acima mencionados são, respectivamente, *História do Direito, especialmente do Direito brasileiro*; *Lições de História do Direito*; *História resumida do Direito brasileiro*; *História do Direito brasileiro*.

importante produção resultante das investigações de autores que, com formação em áreas distintas do Direito, têm contribuído para a revisão da cultura jurídica brasileira tradicional, ao mesmo tempo em que promove a construção de uma historicidade jurídica de identidade própria. Nesse contexto, na abordagem dos conteúdos jurídicos faz-se necessária a consulta, além de aos títulos voltados especificamente para o estudo do Direito, à produção bibliográfica de áreas afins, considerando-se a importância de propostas que objetivam, hoje, repensar as grandes questões nacionais de forma articulada e em caráter transdisciplinar.

1.1 Ensino jurídico no Brasil: antecedentes históricos

O ensino jurídico no Brasil possui antecedentes históricos que remontam à estrutura política e organizacional do Brasil Colônia. Criadas e institucionalizadas pela aprovação do projeto de Lei de 31 de agosto de 1826, as primeiras faculdades de Direito eram reflexo das classes dirigentes do país e se desenvolveram atreladas às exigências de estabilização do Estado Imperial. Em contraposição ao período anterior, quando não havia nenhum interesse por parte das autoridades e demais administradores portugueses em implantar cursos de nível superior em terras da Colônia, na fase Imperial os debates na Câmara dos Deputados em favor da criação dos cursos jurídicos ganharam repercussão e efetividade. São criadas, como já mencionado, inicialmente e por decisão parlamentar, a Escola do Recife (1828) e a Faculdade de Direito de São Paulo (1828). Em seguida, outros cursos jurídicos começam a ser implantados em distintas regiões do país.

De acordo com as proposições dos parlamentares, tais cursos trariam importantes contribuições para a formação da nacionalidade brasileira, bem como para a formação de cidadãos conscientes de seu papel de sujeitos integrantes do Estado. Paradoxalmente, esses sujeitos “conscientes” eram formados para defender os interesses políticos, administrativos e econômicos das elites, em detrimento das necessidades e dos interesses sociais.

Entender o papel desempenhado pelas autoridades na criação das primeiras instituições jurídicas no período que compreende o Império e a República Velha exige uma análise crítica de situações históricas reveladoras de um perfil nada alvissareiro da sociedade brasileira, como bem observa Antônio Carlos Wolkmer:

[...] as raízes e a evolução das instituições jurídicas só poderão realmente ser compreendidas na dinâmica das contradições e do processo de relações recíprocas, quer sob o reflexo de um passado colonial, patrimonialista e escravocrata, quer sob o impacto presente da dominação social de uma elite agrária, da hegemonia ideológica, de um liberalismo conservador e da submissão econômica aos Estados centrais do capitalismo avançado. (WOLKMER, 2012, p. 58).

Seguindo essa linha de raciocínio, verifica-se no processo de formação das instituições jurídicas do país e na postura assumida por seus operadores que a herança colonial, consolidada por meio de uma mentalidade individualista, conservadora e voltada prioritariamente para a defesa dos interesses das classes dirigentes, marcou profundamente o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como a construção de uma cultura jurídica de identidade própria, tanto no Império quanto na República Velha. Vale recordar que, no Brasil Colônia, a transposição da legalidade europeia representada pela variante romanística do Direito português resultou, por um lado, na imposição de uma regulamentação alienígena que praticamente alijava o Direito nativo consuetudinário e informal e, por outro, consolidou um estatuto normativo cuja finalidade era defender os “bens” da Coroa. Para proteger tais “bens”, criou-se uma elite de profissionais bem treinados que, mediante uma concepção de Justiça “burocrático-patrimonialista”, conseguia se articular e se manter no poder em meio a um conjunto de forças predominantes de tradição portuguesa.

As consequências dessa herança colonial na formação de um saber jurídico empenhado no cumprimento de seus objetivos foram desastrosas. O despreparo da classe política para lidar com questões que transcendiam os interesses da aristocracia nacional resultaram em sucessivas contradições, evidenciadas em todos os âmbitos da vida brasileira. Desde a Independência, realizada em 1822 pela própria elite imperial e sem a participação do povo, instaurou-se uma situação em que a complexa conciliação entre liberalismo e patrimonialismo resultou em práticas sociais que, por um lado, introduziam o “clientelismo”, o “favor”⁶ e a “cooptação” e, por outro, absorviam uma cultura jurídico-institucional formalista,

⁶ Roberto Schwarz, no prefácio a seu livro *Ao vencedor as batatas*, o qual se intitula “As ideias fora do lugar”, reflete sobre as condições históricas, socioeconômicas e políticas do Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX, demonstrando as contradições e as precariedades das mentalidades e ideologias que comandavam a cena: “Nesse contexto, portanto, as ideologias não descrevem sequer falsamente a realidade, e não gravitam segundo uma lei que lhes seja própria – por isso as chamamos de segundo grau. Sua regra é outra, diversa da que denominam; é da origem do relevo social, em detrimento de sua intenção cognitiva e de sistema. Deriva sossegadamente do óbvio, sabido de todos – da inevitável ‘superioridade’ da Europa – e liga-se ao momento expressivo, de autoestima e fantasia, que existe no favor. Nesse sentido dizíamos que o teste da realidade e da coerência não parecia, aqui, decisivo, sem prejuízo de estar sempre presente como exigência reconhecida, evocada ou suspensa conforme a circunstância. Assim, com método, atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc. Combinando-se à prática de que, em princípio, seria a crítica, o Liberalismo fazia com que o pensamento perdesse o pé” (SCHWARZ, 1981, p. 17-18).

profundamente retórica e ornamental. Até hoje, afirma José Eduardo Faria, a cultura jurídica brasileira é marcada

[...] por uma visão formalista do Direito, destinada a garantir valores burgueses e insistindo em categorias formuladas desde a Revolução Francesa (como, por exemplo, a univocidade da lei, a racionalidade e a coerência lógica dos ordenamentos, a natureza neutra, descritiva e científica da dogmática etc.), [que] reproduz um saber retórico, cuja superação é de difícil consecução, pois é justificadora e mantenedora do sistema político, entreabrindo a visão do Direito apenas como instrumento de poder. Daí por extensão, seus princípios fundamentais se identificam com um dogmatismo que pressupõe verdades perenes e imutáveis, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua segurança e aparente neutralidade. (FARIA, 1984, p. 182).

Compreender de que maneira as mentalidades e as ideologias formadoras de uma proposta doutrinária de alcance econômico, político e social repercutiram na construção de um saber que se irradiava por distintas regiões do país a partir da implantação das primeiras escolas de Direito⁷ exige um retroceder no tempo com o propósito de analisar as ideias iluministas que aqui chegaram sob o bafejo das muitas Reformas implantadas em Portugal. O liberalismo, tal como ele foi concebido no Brasil, ou seja, com muitas especificidades, faz parte dessas ideias que se transformaram em ideologias fechadas e acabaram se constituindo em grandes entraves para que o Estado brasileiro se desenvolvesse em conformidade com a visão internacional de Estado moderno.

Antes de abordar o problema das mentalidades e das ideologias que moldaram a sociedade brasileira e, conseqüentemente, uma cultura jurídica que em nada correspondia às necessidades das populações indígenas e negras, bem como às populações branca e mestiça não pertencentes à elite que aqui viviam sob o jugo do Direito português, tornam-se necessárias algumas reflexões que possibilitem compreender as “raízes” das contradições e/ou paradoxos inerentes ao ensino superior, sobretudo o de conteúdos jurídicos, as quais remontam ao histórico processo de decadência de Portugal.

Em consequência de inúmeras perdas – decorrentes tanto da má administração das riquezas adquiridas desde o período das grandes navegações e descobertas marítimas, quanto dos desperdícios com o luxo da corte portuguesa e da falta de uma política de (re)investimento de seus bens –, a nação portuguesa, outrora pioneira, desbravadora dos mares e potência comercial, chegou ao início do século XVIII praticamente falida. Ainda contribuíram para a situação de absoluto descompasso da Coroa portuguesa em relação às duas maiores potências

⁷ A partir de uma proposta doutrinária pautada em mentalidades e ideologias favoráveis aos interesses das classes dominantes, criam-se uma elite jurídica e um arcabouço legal positivo capazes de influenciar as grandes decisões do país recém-emancipado.

europeias da época, Inglaterra e França, os altos custos pagos pelos lusitanos para se livrarem da opressora União Ibérica⁸ (1580-1640), assim como os gastos para a formação de exércitos mercenários utilizados na expulsão de invasores de suas possessões na América – como foi o caso dos holandeses que, em 1654, haviam se instalado em Pernambuco (MAXWELL, 1996).

Como causas da situação de extrema penúria da nação portuguesa ainda cabe registrar a fortuna gasta com a construção de diversos mosteiros, palácios e igrejas, todos financiados com o ouro extraído da Colônia brasileira, além do fraco desenvolvimento de sua indústria e do comércio interno e externo, o que obrigava Portugal a importar grande parte do que consumia da Inglaterra e da França. Essa situação de completa estagnação resultou na assinatura, entre Portugal e Inglaterra, do Tratado de Methuen,⁹ cujas condições eram mais favoráveis à Inglaterra, resultando em ainda maior vulnerabilidade da nação lusitana em relação aos seus “parceiros” ingleses.

Entre as inúmeras carências da nação portuguesa, uma se destacava como a mais difícil de ser suprida: a falta de uma intelectualidade ativa e comprometida com o chamado “espírito das Luzes”, tão difundido em todo o resto da Europa. Muito dessa carência era resultante das perseguições religiosas impostas pela Inquisição que, em Portugal, ainda mandava queimar suas vítimas em praça pública. Artistas e intelectuais, além de grandes comerciantes cristãos e judeus apreciadores de arte tiveram que fugir de Portugal e buscar asilo em nações vizinhas nas quais o ideal iluminista florescia, arrastando a nação lusitana a uma decadência cada vez mais irreversível.

Com a morte de Dom João V¹⁰ e a ascensão ao trono de seu filho Dom José I, Portugal assistiu ao início de uma reação que procurava impulsionar o país a recobrar o seu *status* de potência e de nação culturalmente identificada com tudo o que se passava nos demais países europeus. Houve, portanto, empenho na elaboração de um projeto de ascensão¹¹ da nação

⁸ “A União Ibérica que trouxe ao trono português Felipe II da Espanha – Felipe I em Portugal – causou uma verdadeira disputa de interesses dentro da sociedade lusitana [...]. Assim, a união ibérica configura-se muito mais como um objetivo das elites portuguesas do que como uma intervenção ou ingerência espanhola nos assuntos portugueses. Isso demonstra que nesse período, o sentimento de um espírito nacional inexistia, estando os interesses individuais acima dos interesses do país” (AMED; NEGREIROS, 2000, p. 80).

⁹ O Tratado de Methuen recebeu este nome por causa do então embaixador extraordinário britânico em Lisboa, John Methuen, que representava a rainha Anne. Foi um dos mais curtos tratados da história, pois constava apenas de três artigos, os quais determinavam que a Inglaterra se comprometia a adquirir os vinhos de Portugal, pagando por estes dois terços dos direitos impostos aos vinhos franceses. Na mesma lógica, os portugueses se comprometiam a adquirir os panos ingleses. Este tratado provou ser muito mais vantajoso para os britânicos do que para os lusos, o que só fez piorar ainda mais a já combalida situação econômica dos portugueses (HERTSLET, 1820, p. 24-25 *apud* SOUZA, 2010).

¹⁰ Dom João V de Portugal, o *Magnânimo*, morreu em 31 de julho de 1750. Ele foi o 24º Rei de Portugal, reinando desde 1º de janeiro de 1707 até sua morte.

¹¹ Após um período de muitas disputas internas na corte portuguesa, foi escolhido para o novo ministério, formado em 1750 com a ascensão de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo. Ele contava então com 51 anos e uma

portuguesa, cuja direção ficou ao encargo de José Sebastião de Carvalho Melo (1699-1782), o futuro Marquês de Pombal.¹²

O projeto elaborado pelo Marquês de Pombal tinha como um de seus principais pilares a questão de uma educação laica e centralizada nas mãos do Estado. Antes da reforma da Universidade de Coimbra, em 1772, havia quatro faculdades que lecionavam Teologia, Cânones, Leis e Medicina (TEIXEIRA, 1999, p. 44). Esta última era conduzida de maneira totalmente desatualizada, segundo os discursos da época, ensejando muitas críticas, como as feitas diretamente pelo Marquês de Pombal que, em seu projeto-pedagógico, apontava a metodologia jesuítica como ultrapassada e retrógrada, haja vista que “não ensinava os alunos a pensar”.

Convém ressaltar que Portugal era, entre os países católicos europeus, o que mais se encontrava preso à religião – e continuaria assim ainda por um bom tempo, mesmo após as reformas pombalinas¹³ –, o que dificultava, sobremaneira, o seu desenvolvimento intelectual. O número de religiosos atrelados à “máquina administrativa” era indicativo de que os vínculos entre Igreja e Estado estavam longe de ser definitivamente rompidos, além de apontar a corrupção dos costumes:

[...] durante o reinado de Dom João V, esta contava, em 1750, com duzentos mil clérigos para uma população de 3 milhões de habitantes. O número de conventos e mosteiros tinha chegado a 538 em meados de 1780. O próprio Dom João V teve vários filhos e filhas bastardos com freiras, o que evidencia o nível de relação entre religião e nação em Portugal (MAXWELL *apud* SOUZA, 2010, p. 279).

Vários estudiosos, ao analisarem a relação Igreja Católica/Estado, acusam a exagerada intromissão dos religiosos em assuntos de competência exclusiva da administração estatal, além de apontarem a resistência destes, durante muito tempo, às determinações de

de suas primeiras missões foi reconstruir Lisboa após o terremoto de 1755, que devastou a capital lusitana, matando mais de 10.000 pessoas.

¹² Sobrinho do famoso diplomata português em Londres, Marco Antônio de Azevedo Coutinho, o Marquês de Pombal, embora tenha iniciado tardiamente sua carreira política – tinha 39 anos quando foi enviado para Londres, substituindo seu tio no cargo de diplomata –, teve a oportunidade de respirar os ares renovados do movimento iluminista europeu durante os 10 anos em que esteve na Inglaterra e na Áustria. Nesse período, além disso, estabeleceu contato com alguns dos “ilustres fugitivos” e outros pensadores portugueses pejorativamente chamados de “estrangeirados” devido à influência que estes tinham sofrido dos filósofos de outras nações, principalmente franceses.

¹³ A Reforma da Universidade de Coimbra, levada a termo em 1772, foi um dos principais feitos do Marquês de Pombal enquanto esteve à frente do ministério. No entanto, a Igreja Católica continuaria a exercer forte papel agregador da sociedade civil e da cultura lusitana, uma vez que esta não deixaria de ser a religião oficial da nação. Além disso, os clérigos de outras ordenações como, por exemplo, os Oratorianos, que ocuparam cargos estratégicos dentro da máquina burocrática do governo e da Universidade de Coimbra, mantiveram-se firmes durante um bom tempo defendendo os objetivos da Igreja Católica e impedindo os avanços propostos pelo Marquês de Pombal em seu projeto.

também terem que pagar impostos à Coroa portuguesa. Convém ressaltar que tal postura encontrava respaldo no poder que a Igreja ainda ostentava, mesmo depois das intervenções do Marquês de Pombal, e que não se limitava exclusivamente a Portugal. A Companhia de Jesus havia se instalado na América portuguesa desde 1549, com a vinda do Governador Geral, Tomé de Souza (1503-1579), e dos primeiros *inacianos*,¹⁴ liderados por Manuel da Nóbrega (1517-1570). Ao longo desse período, a Companhia conseguiu, além de catequizar os índios, adquirir grandes extensões de terra, casas, gado e até mesmo engenhos de açúcar, o que causou vários conflitos com os colonos. Por não pertencerem a país algum, uma vez que seus membros eram oriundos de diversas nações, os *inacianos* não tinham outro compromisso a não ser a disseminação da fé cristã (católica) em sua língua transacional, o latim.

As inúmeras tentativas frustradas da catequese em latim levaram os jesuítas a fazerem suas pregações na própria língua dos indígenas, uma vez que os métodos empregados visavam a facilitar a conversão dos “ímpios” à crença católica. Essa estratégia chamou a atenção do Marquês de Pombal, para quem os jesuítas tinham se tornado uma ameaça não só do ponto de vista econômico, mas também cultural. Praticamente não se falava a língua portuguesa no Brasil Colônia, mas sim a chamada “língua da costa” ou “língua geral”, uma variante do tupi antigo, meio de comunicação entre clérigo, colonos e indígenas.

Fazendo prevalecer a sua posição de libertar as nações indígenas do jugo jesuítico, o Marquês de Pombal publicou, em 03 de maio de 1757, o “Diretório dos Índios”,¹⁵ determinando que somente a “língua do príncipe” deveria ser utilizada em toda a Colônia. Dessa maneira, a língua portuguesa torna-se aliada do projeto reformista do Marquês de Pombal, obedecendo a uma tendência que já tinha sido iniciada na Idade Média, quando da valorização das línguas vernáculas (VERDELHO, 1994). Em 1759 os jesuítas são expulsos de Portugal e de todas as suas possessões e, na mesma ocasião, consolida-se em Portugal o processo de laicização do ensino, fazendo com que o dever de instrução passe para as mãos do Estado, responsável, dali por diante, pela seleção e contratação de professores através de concursos públicos.

¹⁴ *Inacianos* eram os missionários seguidores de Santo Inácio de Loyola (1491-1556), fundadores da Companhia de Jesus (1534) e ordenados padres por determinação do papa Paulo III.

¹⁵ O “Diretório dos Índios” era a Lei que previa a abertura de escolas públicas para meninos e meninas aprenderem a ler e a escrever. Para o ensino da língua portuguesa, que serviria como “base da civilidade”, seriam abertas duas escolas para rapazes e meninas nas quais “se deviam ensinar a Doutrina Cristã, ler, escrever e contar”. Para as meninas, seria substituído o “contar” por “fiar”, “fazer renda”, “costurar”, além de “todos os mais ministérios próprios daquele sexo”. Proibia-se, ainda, o uso do idioma da terra, e tornava-se a língua portuguesa o idioma oficial (ANDRADE, 1978, p. 9).

A respeito do ideário pombalino, pode-se concluir que todos os setores da sociedade lusitana foram, de algum modo, perpassados pelo discurso ilustrado. Os intelectuais denunciavam os problemas estruturais, no que concerne à economia e à política, tendo os “estrangeirados” contribuído para uma mudança de perspectiva com relação à realidade lusitana e, posteriormente, levado o Marquês de Pombal a colocar o ideário iluminista em prática, promovendo mudanças e atendendo aos clamores de pensadores como Verney¹⁶ e Sanches.¹⁷

Sendo assim, é unânime a posição dos historiadores quando afirmam que o movimento renovador do Iluminismo encontrou no projeto do Marquês de Pombal a saída para promover os avanços científico-culturais necessários naquela ocasião, bem como as reformas no campo educacional e na máquina administrativa lusitana. O projeto teve ainda a força e a determinação necessárias para desestruturar o poder da Igreja Católica, tão solidamente representada pelos jesuítas, criando, a partir das muitas mudanças que propunha, as condições adequadas para que o liberalismo português se estabelecesse. No final do século XVIII e durante todo século XIX começaram a chegar ao Brasil os primeiros ecos do ciclo de ideias representados pelo Iluminismo pombalino e pelas primeiras manifestações do liberalismo engendradas pela Metrópole. Nesse ponto, convém refletir acerca das condições encontradas pelos colonizadores portugueses para a transmissão/transplantação dos ideais revolucionários, próprios do liberalismo, aos povos indígenas recém-colonizados.

Refletindo sobre as contradições do empreendimento colonizador, no qual se destacam a transmissão/transplantação de modelos historicamente assimilados pela nação lusitana devido a importantes mudanças estruturais,¹⁸ Antônio Carlos Wolkmer afirma:

¹⁶ Luís António Verney (1713-1792), filósofo, teólogo, padre, professor e escritor português, foi um dos maiores representantes do Iluminismo no país e um dos mais famosos estrangeirados portugueses. É autor de *O verdadeiro método de estudar* (Valença, 1746). Verney criticava os métodos de ensino tradicionais, nomeadamente o ensino excessivamente teórico da Companhia de Jesus. Em linhas gerais, defendia que: o ensino devia basear-se nas realidades concretas e na experiência; a instrução elementar devia ser ministrada a ambos os sexos e a todas as classes; o Estado devia fomentar e custear as despesas da educação. Escreveu, ainda, a obra *Como ajudar um gatuno*, que explicava todas as maneiras pelas quais o Estado funcionava mal.

¹⁷ Francisco Sanches (1550-1622), médico e matemático português, foi também considerado um filósofo céptico, que explorou a situação epistemológica do homem e tentou mostrar que as reivindicações do conhecimento em todas as áreas levantavam muitas dúvidas. O seu pensamento é frequentemente apresentado como precursor da crítica gnosiológica cartesiana e do experimentalismo de Bacon.

¹⁸ Em seu livro *As ideias fora do lugar* (1980), Fernando Henrique Cardoso discute algumas particularidades relativas aos conceitos de “estrutura” e de “dependência”. A partir de suas reflexões, sobretudo quando afirma que “as estruturas são concebidas como produto da luta social e como resultado da imposição social” (p. 69), evidencia-se outro paradoxo na formação da sociedade brasileira, haja vista que não havia lutas sociais, tampouco a sociedade participava das decisões políticas. As classes dirigentes, entre as quais se destaca a classe política, se encarregavam de criar normas e leis que determinavam quais seriam as estruturas político-culturas do país. A situação, tanto na fase colonial quanto no período pós-independência, era de submissão de uma grande maioria de povos nativos e estrangeiros que aqui chegavam na condição de escravos a uma minoria de famílias portuguesas que foram adquirindo *status* econômico e político e que, por esta razão, assumiam as funções dirigentes do país (CARDOSO, 1980).

Na sua “globalidade”, a compreensão, quer da cultura brasileira, quer do próprio Direito, não foi produto da evolução linear e gradual de uma experiência comunitária, como ocorreu com a legislação de outros povos mais antigos. Na verdade, o processo colonizador, que representava o projeto da Metrópole, instala e impõe numa região habitada por populações indígenas toda uma tradição cultural alienígena e todo um sistema de legalidade “avançada” sob o ponto de vista do controle repressor e da efetividade formal. (WOLKMER, 2012, p. 69).

Caraterizada muito mais como ocupação do que como uma conquista, a empreitada do colonizador lusitano em terras brasileiras ainda trazia consigo uma visão de que a sua cultura era mais evoluída, superior, por ser herdeira de uma tradição histórico-cultural e jurídica milenar, esta última proveniente do Direito Romano. Convém recordar que, enquanto expressão maior do avanço legislativo na Península Ibérica, o Direito português acabou se constituindo na base quase exclusiva do Direito Pátrio e, posteriormente, foi convertido em disciplina implementada nos primeiros cursos jurídicos brasileiros, sem que houvesse uma adequação do seu conteúdo programático à realidade nacional.

Considerando as bases culturais da legislação brasileira e, ainda, a sua influência na concepção dos primeiros cursos jurídicos criados na fase Imperial, é forçoso analisar a situação dos três grupos étnicos responsáveis pela constituição de uma noção de nacionalidade da qual se sobressai, como fato marcante, a influência dominante e definitiva do colonizador luso. A formação jurídica nacional, submetida à legislação portuguesa, não contemplava os direitos dos povos nativos que, assim como os negros, eram apenas objeto de um Direito cujas leis e normas instituídas eram incompatíveis com a realidade. As consequências dessa forma de imposição são analisadas por Antônio Carlos Wolkmer, que faz o seguinte comentário:

Se a contribuição dos indígenas foi relevante para a construção de nossa cultura, o mesmo não se pode dizer quanto à origem de Direito nacional, pois os nativos não conseguiam impor seus “mores” e suas leis, participando mais na “humilde condição de objeto do direito real”, ou seja, objetos de proteção jurídica. Igualmente o negro, “para aqui trazido na condição de escravo, se sua presença é mais visível e assimilável no contexto cultural brasileiro, a sua condição servil e a desintegração cultural a que lhes impelia a imigração forçada a que se viam sujeitos, não lhes permitiu também pudessem competir com o luso na elaboração do Direito brasileiro”. (MACHADO NETO *apud* WOLKMER, 2012, p. 69).

Atribui-se, portanto, ao contexto colonial e às suas especificidades, as origens de um Direito que, em terras brasileiras, revela um caráter essencialmente particular, cuja fonte repousava na autoridade interna dos donatários¹⁹ que, por sua vez, administravam seus

¹⁹ “Donatário” era um título atribuído à pessoa a quem era concedida a “donataria” de um determinado território na organização colonial portuguesa; as “donatarias” eram hereditárias, seguindo a sua transmissão, embora com algumas exceções, a lei sálica. Em uma concepção tardo-feudal, ser “donatário” significava assumir o poder que

domínios como feudos particulares. É também nesse mesmo período colonial do século XVIII – marcado por uma economia sufocada pela abusividade de impostos e por uma efervescência política causada por ideias muito avançadas de liberdade – que surge o Movimento da Inconfidência Mineira,²⁰ efetivada em Minas Gerais entre 1788 e 1789, com o objetivo de tornar o Brasil independente da Metrópole portuguesa. O desfecho da empreitada dos inconfidentes mineiros foi o mais absoluto fracasso, haja vista que foram julgados e condenados por um tribunal especial de juízes vindos de Portugal e designados expressamente pela Coroa. Por esse viés, é possível identificar na estrutura colonial de Justiça um cenário institucional que, desde seus primórdios, inviabilizou o pleno exercício participativo de direitos de cidadania e de práticas político-legais descentralizadas, próprias de sociedades democráticas e pluralistas.

Ao analisar a formação da cultura jurídica brasileira, Antônio Carlos Wolkmer é taxativo ao apontar, no quadro de ambivalências e contradições do Direito português, a origem dos problemas a serem enfrentados por aqueles que, a partir da fase Imperial, passam a defender a constituição de um Direito verdadeiramente brasileiro. Sobre esse assunto ele assim se posiciona:

Naturalmente, o padrão político-administrativo alienígena, instaurado pela administração portuguesa e incorporado paulatinamente por nossas instituições, acabaria assumindo, por seu formalismo retórico e por seu tecnicismo, um perfil de teor predominantemente excludente e discriminador. Sem dúvida, seria, assim, marcado por ambivalências e contradições que sintetizam, permanentemente, a singularidade de uma cultura jurídica, formada, de um lado, por procedimentos de raiz conservadora – herança do burocratismo patrimonial do Brasil-Colônia –, e do outro, por valores de matriz liberal importados – propagados durante o Império e nos primórdios da República. (WOLKMER, 2012, p. 99-100).

A partir da Independência do Brasil, em 1822, uma cultura jurídica de feições próprias impõe-se como necessária. A conjuntura político-ideológica, no entanto, exibiu um quadro de muitas contradições, a começar pela assimilação de uma forma de liberalismo muito específica que acabou se constituindo na mais importante proposta doutrinária de alcance econômico e político, além de interferir nas diretrizes de um saber jurídico que começava a ser

o rei delegava a uma pessoa que, a troco do pagamento de determinadas imposições, recebia o encargo de administrar um território, procurando a sua colonização e o aproveitamento dos seus recursos.

²⁰ A Inconfidência Mineira ou “Conjuração de Minas” foi uma tentativa de revolta de natureza separatista ocorrida na então capitania de Minas Gerais, no Estado do Brasil, contra a execução da derrama e o domínio português. Foi abortada pela Coroa portuguesa em 1789. A conjuração pretendia eliminar a dominação portuguesa de Minas Gerais, estabelecendo um país independente. Não havia a intenção de libertar toda a colônia brasileira, pois naquele momento uma identidade nacional ainda não havia se formado. A forma de governo escolhida foi inspirada pelas ideias iluministas da França e pela Independência dos Estados Unidos da América (1776). Convém destacar que, na ocasião, ainda não havia uma intenção clara de libertar os escravos, uma vez que muitos dos participantes do movimento eram detentores desse tipo de mão de obra.

difundido nas primeiras escolas de Direito do país. Para examinar a repercussão desse processo de assimilação do liberalismo e de suas especificidades, nada mais apropriado do que fazer um levantamento das mentalidades, das ideologias, bem como da legislação que ensejou a construção de um arcabouço legal positivo, durante o Império e o início da República.

1.2 Mentalidades, ideologias e uma legislação às avessas

Refletir criticamente sobre o processo histórico que resultou na formação de uma sociedade com sinais tão evidentes de descompasso em relação às grandes questões mundiais conduz a uma avaliação profunda dos efeitos causados pelas ideias iluministas²¹ trazidas pelos colonizadores lusos. A mais importante delas, o liberalismo, destaca-se, por um lado, como eixo estruturador de aspectos importantes da vida brasileira que se reportam às questões socioeconômicas, políticas e, sobretudo, jurídicas; por outro, como uma espécie de fio condutor de uma série de equívocos que podem ser constatados a partir de uma análise comparativa entre a sua forma original, ou seja, aquela pela qual foi assimilado na Europa, e aquela adquirida no Brasil, tanto na fase Imperial quanto na República Velha.

Em primeiro lugar é imperioso que se avaliem as condições históricas que motivaram o surgimento do liberalismo enquanto movimento que emergiu na moderna sociedade europeia como nova concepção de mundo, impregnada de princípios, ideias e interesses de cunho individualistas, “traduzíveis em regras e instituições” e vinculados “à condução e à regulamentação” da vida pessoal em sociedade (WOLKMER, 2012, p. 102), para, em seguida, reconhecer nas marcas definidoras do movimento os núcleos ético-filosófico, econômico e político responsáveis pela construção de novos valores para a sociedade e para os indivíduos em particular. Seguindo essa linha de raciocínio identifica-se no contexto europeu uma atmosfera favorável ao surgimento de uma proposta doutrinária que incorporasse os anseios de grande parte da sociedade burguesa em ascensão:

²¹ O Iluminismo foi um amplo movimento no campo das ideias e do conhecimento filosófico, político, social, econômico e cultural que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação. Os iluministas defendiam a criação de escolas para que o povo fosse educado e para que houvesse liberdade religiosa. Para divulgar o conhecimento, os iluministas idealizaram e concretizaram a Enciclopédia (impressa entre 1751 e 1780), uma obra composta por 35 volumes, na qual estava resumido todo o conhecimento existente até então.

A doutrina global do liberalismo, em grande parte cultivada por segmentos da burguesia em ascensão contra o absolutismo monárquico a partir do século XVII, não só reproduziu as novas condições materiais de produção da riqueza e as novas relações sociais direcionadas pelas necessidades do mercado, como, sobretudo, tornou-se a expressão de uma liberdade integral presente em diferentes níveis da realidade, desde o ético até o social, o econômico e o político. (WOLKMER, 2012, p. 102).

O exame do conteúdo relativo aos núcleos formadores das linhas básicas do pensamento liberal, somado à interpretação de uma historicidade construída às custas de guerras, conquistas e fracassos, conduz a compreensão de como foi possível a propagação e o acolhimento de seus princípios fundamentais na Europa, enquanto, no Brasil, os mesmos princípios e as mesmas ideias resultaram em fonte para distorções e equívocos.

Analizando a dimensão ético-filosófica do liberalismo, bem como o seu processo de difusão por toda a Europa, sobressai a afirmação dos valores e direitos básicos atribuíveis à natureza moral e racional do ser humano. Seus principais fundamentos encontram-se sedimentados nos princípios da liberdade pessoal, do individualismo, da tolerância, da dignidade e da crença na vida. No que diz respeito à dimensão econômica, extrai-se do “plano” liberal preocupações que envolvem a propriedade privada, a economia de mercado, a ausência ou a minimização do controle estatal, a livre empresa e a iniciativa privada. Tais preocupações, representadas pelos direitos econômicos, se desdobram e se consolidam no direito de propriedade, no direito de herança, no direito de acumular riqueza e capital, no direito à plena liberdade de produzir, de comprar e de vender. Quanto à dimensão político-jurídica do liberalismo europeu, cujos princípios básicos determinam o consentimento individual, a representação política, a divisão dos poderes, a descentralização administrativa, a soberania popular, os direitos e garantias individuais, a supremacia constitucional e o Estado de Direito, a ela atribui-se um peso maior, haja vista ser a que melhor exemplifica as contradições do liberalismo transplantado para o Brasil ainda em sua fase imperial.

Convém recordar que, em contraposição ao cenário europeu, a estrutura político-administrativa de natureza patrimonialista e conservadora, além da dominação econômica escravista própria das elites agrárias, obrigou as propostas liberais no Brasil a, desde o início, adaptarem seus princípios fundamentais e ideias inovadoras a estruturas oligárquicas nas quais o discurso liberal era apenas instrumento de fachada. Nesse sentido, as ambiguidades e os paradoxos que moldaram as práticas sociais e as instituições brasileiras encontram na clara distinção entre o liberalismo europeu e o liberalismo brasileiro a sua justificação.²² Enquanto o

²² Ainda sobre diferenças fundamentais entre o liberalismo europeu e o brasileiro, convém recordar que: “Essa faceta das origens do nosso liberalismo é por demais reconhecida, indubitavelmente, porque a falta de uma revolução burguesa no Brasil restringiu a possibilidade de que se desenvolvesse a ideologia liberal nos moldes em

primeiro era fruto de uma ideologia revolucionária articulada por novos setores emergentes e forjados na luta contra os privilégios da nobreza, o segundo foi canalizado e adequado para servir de suporte aos interesses das oligarquias dos grandes proprietários de terras e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial (WOLKMER, 2012, p. 104).

Acrescente-se aos efeitos limitadores do liberalismo brasileiro uma convivência institucionalizada do Estado com o regime escravocrata. Nessa situação oficial de absoluto descumprimento dos direitos essenciais do homem, as ideias liberais, representadas no texto constitucional pela afirmação da soberania do povo, da igualdade, da liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, soam como discursos inócuos e sem efetividade. Na realidade, o principal objetivo das elites escravocratas era manter boa parte da população escravizada e a outra parte alienada da vida política. As aspirações de liberdade dos vários segmentos da sociedade brasileira eram, portanto, contraditórias, difusas, uma vez que se constituíam em espelhos de um contexto de dominação e de lutas acirradas pelo poder:

Para a população mestiça, negra, marginalizada e despossuída, o liberalismo, simbolizado na Independência do país, deveria expressar (o que não ocorreu, obviamente) a abolição dos preconceitos de cor, bem como a efetivação da igualdade econômica e a transformação da ordem social. Já para os estratos sociais que participaram diretamente do movimento em 1822, o liberalismo representava instrumento de luta visando à eliminação dos vínculos coloniais. (WOLKMER, 2012, p. 105).

Os grupos que caracterizavam a elite política tinham objetivos bem definidos: manter intactos seus interesses e as relações de dominação interna. Por isso, não tinham como preocupação promover reformas na estrutura de produção, tampouco se ocupavam em discutir os problemas da sociedade. O importante era que a escravidão fosse mantida, assim como a economia de exportação.

Após um período de lutas pela superação do domínio português, o Brasil alcançou a sua “independência” nos moldes já sabidos, ou seja, uma independência decretada por Dom Pedro I, com o apoio da elite imperial e com a exclusão do povo. Em consequência, e em função de muitas indefinições, alguns ajustes foram feitos no sistema pós-independência, motivando

que ocorreu em países como Inglaterra, França e Estados Unidos’. Nesses países o liberalismo foi a doutrina política libertadora que representou a ascensão da burguesia contra o absolutismo ‘tornando-se conservadora à medida que a burguesia se instala no poder e sente-se ameaçada pelo proletariado’. Já no Brasil, liberalismo expressaria a ‘necessidade de reordenação do poder nacional e a dominação das elites agrárias’, processo este marcado pela ambiguidade da junção de ‘formas liberais sobre estruturas de conteúdo oligárquico’, ou seja, a discrepante dicotomia que irá perdurar ao longo de toda a tradição republicana: a retórica liberal sob a dominação oligárquica, o conteúdo conservador sob a aparência de formas democráticas. Exemplo disso é a conciliação ‘liberalismo-escravidão’”. (WOLKMER, 2012, p. 104).

os segmentos sociais que se apropriaram da ideologia liberal a fazerem uso de seus pressupostos, ora como instrumento de mudanças (e por essa razão se constituem em setores que serão excluídos do panorama político e social), ora como instrumentos de conservação, no caso, verdadeiras facções empenhadas na restauração e na conciliação de valores que beneficiavam os interesses das elites.

As análises que remontam ao período pós-independência demonstram que as circunstâncias históricas favoreceram a atrofia e até mesmo uma total desqualificação do liberalismo autêntico, isto é, do liberalismo nos moldes franceses. Naquela ocasião, abriu-se caminho para o absolutismo de Dom João VI e Dom Pedro I, que assumiram um absolutismo “mascarado”,²³ contraditório e avesso às propostas liberais. A respeito dessa nova conformação política, Raymundo Faoro, em sua obra *Existe um pensamento político brasileiro?*, assim se posiciona:

[...] o absolutismo reformista assume, com o rótulo, o liberalismo vigente, oficial, o qual, em nome do liberalismo, desqualificou os liberais. Os liberais do ciclo emancipador foram banidos da história das liberdades, qualificados de exaltados, extremados, de quiméricos, teóricos e metafísicos. (FAORO, 1994, p. 82-83).

Em estudo sobre o complexo desenvolvimento das mentalidades e ideologias no Brasil pós-independência, Emília Viotti da Costa afirma ser o liberalismo brasileiro “uma ideologia de tantas caras” que se estruturou ao longo do século XIX, sendo usada em momentos distintos por “diferentes grupos sociais, com intenções diversas” (COSTA, 1985, p. 7-8).²⁴ As contradições decorrentes desse quadro político de tendências tão diversas evidenciam a manutenção de mentalidades retrógradas e em absoluto descompasso com os novos tempos, uma vez que se apoiavam em ideologias de dominação e de exclusão do povo quando das grandes decisões da política nacional. Contraditoriamente, disseminava-se nos principais centros do país, e por meio de uma retórica conservadora própria das oligarquias, uma ideia de “liberalismo democrático” que em nada correspondia aos pressupostos de igualdade, liberdade e soberania do povo. Ao contrário,

²³ O absolutismo “mascarado”, ao qual muitos estudiosos fazem referência, aponta para uma situação de extrema dissimulação da elite imperial que, no Brasil pós-independência, apoiava a concepção de um liberalismo oficial, institucionalizado pelo Estado através de um rótulo, mas que em nada correspondia aos verdadeiros ideais do liberalismo europeu.

²⁴ No estudo que se intitula “Liberalismo brasileiro, uma ideologia de tantas caras”, Emília Viotti discrimina os vários tipos de liberalismo em voga: o “heroico” (próprio dos movimentos emancipatórios anteriores à Independência), o “antidemocrático” (os revolucionários da primeira Constituinte), o “moderado” (adeptos da monarquia constitucional), o “radical” (reformistas do período da Regência) e, finalmente, prevalece o liberalismo de ideologia “conservadora”, praticado por minorias hegemônicas antidemocráticas, defensoras das práticas “do favor”, “do clientelismo” e da “patronagem” (COSTA, 1985).

[...] fundava-se numa concepção de democracia representativa sem nenhuma relação com a representatividade da vontade popular; tratava-se, ao contrário, de uma concepção elitista que negava às massas incultas a capacidade de participação no processo decisório e atribuía aos homens letrados a responsabilidade exclusiva do funcionamento das instituições democráticas. (SAES, 1984, p. 48).

As concepções inerentes ao liberalismo democrático faziam parte de um discurso vago, proferido pelas minorias agrárias conservadoras do Brasil Imperial. Os argumentos que serviam de lastro para esse tipo de discurso se esvaziavam diante da escravidão e das práticas sociais alicerçadas “no favor”, “no clientelismo”, tornando-o destituído de plausibilidade, de coerência, além de explicitando sua completa inadequação quando comparados aos argumentos que serviram de inspiração ao liberalismo europeu.

Seguindo a praxe de um liberalismo-conservador, a cultura jurídica brasileira – que também teve na herança colonial a matriz definidora do perfil dos seus magistrados e demais operadores do Direito – se encarregou da manutenção de práticas que asseguravam privilégios e perpetuavam vícios, tudo sob a aparente neutralidade de normas jurídicas positivas.²⁵ A sua edificação, no entanto, foi uma decorrência natural de dois fatores estrategicamente pensados pela classe política para atender objetivos bem definidos, como bem observa Antônio Carlos Wolkmer:

Numa análise acurada constata-se que dois fatores foram responsáveis pela edificação da cultura jurídica nacional ao longo do século XIX. Primeiramente, a criação dos cursos jurídicos e a consequente formação de uma elite jurídica própria, integralmente adequada à realidade do Brasil independente. Em segundo, a elaboração “de um notável arcabouço jurídico no Império: uma constituição, vários códigos, leis”. (WOLKMER, 2012, p. 109).

Independente da Coroa portuguesa, o Brasil precisava agora de um conjunto normativo que refletisse a sua condição de país autônomo e que atendesse às exigências de uma elite sucessora da dominação dos tempos da Colônia. Ou seja, essa elite buscava concretizar a independência político-cultural por meio de uma recomposição ideológica afinada com a nova

²⁵ “Uma análise da administração da justiça no período colonial revela, segundo Stuart B. Schwartz, a inter-relação e a convivência de duas modalidades complexas e opostas de organização sociopolítica: a) relações burocráticas calcadas em procedimentos racionais, formais e profissionais; b) relações primárias pessoais baseadas em parentesco, amizade, apadrinhamento e suborno. O entrelaçamento desses dois sistemas de organização – burocracia e relações pessoais – projetaria uma distorção capaz de marcar profundamente o desenvolvimento da cultura jurídica brasileira institucionalizada. Essa particularidade reconhecida na sociedade colonial veio a ser o fenômeno que Stuart B. Schwartz identifica como ‘abrasileiramento’ dos burocratas, ou seja, a inserção de práticas firmadas em laços de parentescos, dinheiro e poder [...]. A corrupção cobria um lastro de desvios da legislação e das regras burocráticas e os magistrados. Evidentemente, os magistrados em diversas ocasiões, empregavam o ‘poder e a influência do cargo para obter vantagens pessoais, conveniências ou proteger suas famílias e dependentes [...]. Frequentemente o abuso do cargo se dava para a obtenção de vantagens pessoais diretas’, o que implicava o favorecimento e o suborno capazes de subverter a justiça”. (WOLKMER, 2012, p. 93-94).

estrutura de poder. Por essa razão, a preocupação em formar quadros burocrático-administrativos capazes de assumir a responsabilidade pelo gerenciamento do país passou a fazer parte dos debates políticos, orientando a organização e o funcionamento de instituições-chave na transmissão e consolidação de seus interesses. Nesse cenário, e junto com as primeiras iniciativas voltadas para a criação de escolas, surgem os primeiros cursos jurídicos, buscando a realização de dois grandes objetivos: a reafirmação de independência, tendo em vista a necessidade de formação de uma consciência nacional, e a construção do Estado brasileiro propriamente dito. O paradoxo, no entanto, decorre da seguinte determinação: os cursos seriam centros de reprodução da legalidade oficial positiva e deveriam priorizar os interesses do Estado em detrimento das expectativas judiciais da sociedade.

A clara definição dos objetivos e da função²⁶ dos primeiros cursos de Direito são indícios reveladores do caráter subsidiário da atividade judiciária no Brasil no final do século XIX e início do século XX. As grandes decisões nacionais eram tomadas pelo Poder Legislativo, sobretudo pela Câmara de Deputados, que determinava a criação de leis e normas favoráveis aos seus pleitos. O Judiciário, por meio de suas instâncias deliberativas, encarregava-se do aparato legal, oficializando demandas e fazendo cumprir as determinações do Poder Legislativo, enquanto os cursos de Direito as incorporavam sem muita reflexão crítica. A postura de parlamentares e operadores do Direito, descolada de uma proposta educacional pautada na preocupação com a construção de um saber que deveria emergir de um contexto histórico-social especial e específico, como no caso do Brasil, resultou em uma sucessão de equívocos que ensejaram, ao longo do Império e da República Velha, inúmeras reformas para tentar corrigir as distorções do sistema.

Em artigo intitulado “O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade” (2012), José Sebastião de Oliveira e Vitor Toffoli reservaram um importante espaço para analisar a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os dois primeiros cursos de Direito no Brasil fazendo, em seguida e em ordem cronológica, um levantamento das principais reformas que atingiram o sistema educacional brasileiro, sobretudo o ensino de conteúdo jurídico. Por considerar relevantes as informações que justificam a tese de que o modo paradoxal que deu origem aos primeiros cursos de Direito no Brasil continua influenciando a

²⁶ A bibliografia de caráter revisionista hoje disponível aos pesquisadores procura interpretar o papel histórico dos primeiros cursos de Direito no Brasil. A maioria das obras que analisam o perfil desses primeiros cursos afirma que a sua principal função não era formar advogados, mas subsidiar juridicamente as demandas do Estado independente.

formação de novos cursos, bem como a concepção do Direito enquanto ciência social responsável pelo estabelecimento de um conjunto de regras que visam tornar a vida em sociedade mais justa e mais harmoniosa, optou-se por retomar alguns dados do estudo supramencionado.

Os primeiros desses dados dizem respeito aos atos normativos que resultaram em reformas do ensino jurídico durante a fase Imperial, quais sejam:

- a) Decreto de 9 de janeiro de 1825, que determinava a criação de um Curso Jurídico provisório na Corte Imperial, fato que jamais veio a se consumar;
- b) Lei Histórica promulgada em 11 de agosto de 1827, que criou os dois cursos de Direito no Brasil;
- c) Decreto Imperial de 2 de março de 1831, que aprovou o Estatuto do Visconde da Cachoeira;
- d) Decreto de 7 de novembro de 1831, que suspendeu o Estatuto do Visconde da Cachoeira;
- e) Decreto Regulamentar de 7 de novembro de 1831, que regulamentou a Lei Histórica de 11 de agosto de 1827;
- f) Decreto nº 608, de 16 de agosto de 1851, que autorizou o governo a dar novos Estatutos ao curso de Direito (e às escolas de Medicina), bem como criou mais duas cadeiras na grade curricular: Direito Administrativo e Direito Romano;
- g) Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, que deu novos estatutos aos cursos jurídicos do Império;
- h) Decreto nº 714, de 10 de setembro de 1853, que autorizou o governo a realizar aumento de despesa para a execução provisória dos novos estatutos do curso de Direito (e de Medicina);
- i) Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, que deu novos estatutos aos cursos jurídicos;
- j) Decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855, que aprovou o Regulamento Complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Império (atendia, em especial, ao art. 21, §3º do Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854);
- k) Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865, que deu novos estatutos às Faculdades de Direito do Império;
- l) Aviso do Ministério do Império, de 8 de abril de 1865, sobre a execução do Decreto nº 3.454;

- m) Decreto nº 4.675, de 14 de janeiro de 1871, que definiu o processo de exames dos estudantes das Faculdades de Direito (e de Medicina);
- n) Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que implantou no Brasil o “Ensino Livre”, também conhecido como “Reforma Leôncio Carvalho”;
- o) Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885, que deu novos estatutos às Faculdades de Direito;
- p) Decreto nº 9.522, de 28 de novembro de 1888, que suspendeu a execução dos estatutos das Faculdades de Direito do Império.

Com a queda da Monarquia, em 15 de novembro de 1889, instaura-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 24 de fevereiro de 1891, sendo constituído, naquele mesmo dia, o seguinte governo provisório: Marechal Deodoro da Fonseca, presidente; Marechal Floriano Peixoto, vice-presidente; Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Rui Barbosa, Quintino Bocaiuva, Campos Sales, Aristides Lobo, Demétrio Ribeiro e almirante Eduardo Wandenkolk, ministros. As mudanças no campo político, no entanto, não conseguiram estabilizar os problemas que se avolumavam nas Faculdades de Direito. Novas reformas foram implementadas e todas seguiam a mesma lógica do período anterior, isto é, resultavam de atos unilaterais do Poder Legislativo: os parlamentares, por meio de atos normativos da Câmara dos Deputados e do Senado, indicavam a inserção de novas disciplinas e a retirada de outras, determinavam o que deveria ser mudado nos currículos e programas das disciplinas, definiam os processos seletivos, além de criarem mecanismos burocrático-administrativos que asseguravam à classe jurídica posição hierárquica superior em relação às demais profissões.

Esses dados também foram compilados no artigo supramencionado, que apresenta os atos normativos que resultaram em reformas do ensino jurídico durante a República Velha:

- a) Decreto nº 10.361, de 14 de novembro de 1890, que retirou as cadeiras de Direito Eclesiástico dos cursos jurídicos de Recife e de São Paulo;
- b) Decreto nº 1.242 H, de 2 de janeiro de 1891, que implantou a Reforma Benjamin Constant;
- c) Decreto nº 1.340, de 6 de fevereiro de 1891, que suspendeu provisoriamente as disposições regentes para os institutos oficiais de ensino;
- d) Decreto nº 639, de 31 de outubro de 1891, que concedeu à Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e à Faculdade Livre de Direito o título de “Faculdades Livres”, com os privilégios e garantias das federais;

- e) Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, que aprovou o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores;
- f) Decreto nº 230, de 7 de dezembro de 1894, que aprovou, com modificações e aditamentos, o código das disposições comuns às instituições de ensino, que baixou com o Decreto nº 1.159;
- g) Lei nº 314, de 20 de outubro de 1895, que reorganizou, na República, o ensino do Direito;
- h) Decreto nº 3.800, de 1º de janeiro de 1901, que aprovou os códigos dos institutos oficiais de ensino superior e secundário;
- i) Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, que aprovou o regulamento das Faculdades de Direito e autorizou as mulheres a prestarem o exame de seleção para os cursos jurídicos;
- j) Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, também conhecido como Reforma Rivadavia Correia, que aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República;
- k) Decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911, que aprovou o regulamento das Faculdades de Direito;
- l) Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e superior na República;
- m) Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que reformulou o ensino superior no Brasil.

No mesmo estudo, José Sebastião de Oliveira e Vitor Toffoli ainda destacam os Decretos que ensejaram as principais reformas do ensino jurídico brasileiro, comprovando através das análises realizadas que, apesar do empenho dos parlamentares em promover mudanças, elas não alcançavam plena efetividade por serem oriundas de setores não especializados, portanto, incapazes de identificar a complexidade das relações sociais e dos objetivos educacionais propriamente ditos para, em seguida, propor as soluções adequadas. Os Decretos e as sucessivas reformas simplesmente tentavam corrigir distorções ou erros cometidos por força de determinações legais anteriores, sem atentar para a especificidade de inúmeras questões inerentes à problemática do ensino jurídico e à sociedade brasileira.

Na falta de estudos pormenorizados sobre a situação dos cursos jurídicos já em funcionamento e, ainda, visando a atender às novas demandas das classes dirigentes por mais

cursos de Direito em várias regiões do país, o Legislativo procurava criar mecanismos regulatórios das atividades do Judiciário, imiscuindo-se, em muitas ocasiões, em assuntos específicos da área jurídica e educacional, como se pode notar pela análise do conteúdo dos Decretos abaixo relacionados:

- a) Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854 – Concedeu novos estatutos aos cursos jurídicos, incluindo as disciplinas de Direito Marítimo, Direito Administrativo, Direito Romano, Hermenêutica Jurídica, e transferiu o curso da cidade de Olinda para a cidade de Recife. Os cursos de Direito receberam nova denominação, passando de Academia de Direito para Faculdade de Direito.
- b) Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – Também conhecido como “Reforma Leôncio Carvalho”, permitiu o ensino livre, não apenas para os cursos de Direito, mas para as outras escolas e cursos também existentes no Império, admitindo a criação de outras faculdades além das oficiais, ausência de controle de frequência e exames parciais. Para o Direito, uma das mudanças mais importantes foi aquela prescrita no art. 23, que dividiu as Faculdades de Direito em dois ramos: um de Ciências Jurídicas e outro de Ciências Sociais. A relevância do bacharelado nesses ramos estava na habilitação: aquele que colava grau como Bacharel em Ciências Sociais estava habilitado ao exercício da função de agente diplomático, em qualquer nível das repartições públicas, e o que colava grau como Bacharel em Ciências Jurídicas estava habilitado para o exercício da advocacia e da magistratura.
- c) Decreto nº 1.232H, de 2 de janeiro de 1891 – Usualmente conhecido como “Reforma Benjamin Constant”, regulamentou as instituições de Ensino Jurídico ligadas ao Ministério da Instrução Pública. Entre suas disposições, previa que em cada uma das Faculdades de Direito existiriam três cursos: Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado. Este último habilitava para a função de tabelião. Tratou de adequar o curso à natureza federativa da Constituição de 1891 e ao espírito da descentralização política e, ainda, consolidou a ideia de descentralização educacional com o fortalecimento do ensino livre, possibilitando a expansão do ensino jurídico superior no Brasil.
- d) Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901 – Reformou o ensino jurídico, inovando em alguns pontos, dentre os quais se menciona a autorização para que

as mulheres se inscrevessem e fizessem o exame de seleção para ingresso nos cursos jurídicos. Caso fossem aprovadas, poderiam frequentar o curso.

- e) Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – Reorganizou, mais uma vez, as Faculdades de Direito e também o ensino secundário. A grade curricular foi alterada e o ensino da Teoria e da Prática Processual Civil foi incluído nos currículos dos cursos. Nessa ocasião, o curso de Direito passou a privilegiar a prática à teoria, preparando o acadêmico para a lide.
- f) Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Regulamentou o ensino superior no Brasil, concedendo preferência ao sistema universitário, e dispôs sobre a organização técnica e administrativa das universidades. O art. 26 trouxe uma novidade, estabelecendo que o ensino no curso de Direito fosse realizado em dois cursos, um de cinco anos e outro de dois anos. Ao acadêmico aprovado em exames no curso de cinco anos, seria conferido o grau de Bacharel; caso o acadêmico prosseguisse e obtivesse a aprovação no curso de dois anos, com defesa de uma tese regulamentada no art. 50 do Decreto em pauta, seria conferido a ele o título de Doutor em Direito.

Além das reformas mencionadas, outras de igual teor podem ainda ser analisadas com vistas ao aprofundamento das discussões acerca das contradições do ensino jurídico no Brasil. Nos “começos”, ou seja, na fase de implantação dos primeiros cursos, em Olinda e São Paulo, a falta de um planejamento educacional, somada à falta de respeito aos objetivos acadêmicos, são apontadas por muitos estudiosos como causas desmistificadoras de um Direito que, por um lado, buscava na organização científico-metodológica de seus conteúdos fazer prevalecer o seu *status* de “ciência” e, por outro, se construía sob um “dirigismo” estatal eficiente, uma vez que conseguia conciliar os interesses do Estado e das classes dominantes, tendo no liberalismo-democrático a sua base de sustentação ideológica.

Sobre a implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, buscar-se-á na próxima seção estabelecer algumas correlações com o contexto histórico-cultural, bem como compreender, por meio da análise de questões político-ideológicas relativas ao período de fins do século XIX até meados do século XX, o descompasso entre o Direito tal como difundido nas primeiras escolas e faculdades do Brasil e o Direito enquanto ciência social em franco desenvolvimento em países da Europa, Estados Unidos e mesmo da América Latina. Nosso objetivo é demonstrar como a coexistência antagônica e conflitante de formas tradicionais (patrimonialismo) com procedimentos racionais (burocracia) foi capaz de interferir nas

concepções de Direito e de Justiça, provocando distorções e causando enormes prejuízos à formação de uma cultura jurídica brasileira verdadeiramente comprometida com a sua função social.

1.3 Implantação dos primeiros cursos jurídicos

Os primeiros cursos jurídicos implantados no Brasil, ainda na fase Imperial, também têm antecedentes históricos importantes, pois remontam a situações de domínio do colonizador lusitano que, mesmo depois da Independência, continuou influenciando vários setores da vida brasileira, entre os quais se destaca o setor educacional. Nesse sentido, mesmo já sabendo que a criação das primeiras faculdades de Direito obedeceu a determinações legais e que o contexto político da época foi decisivo na formação de uma cultura jurídica nacional com características muito específicas cabe, neste momento, refletir sobre as condições históricas e culturais do Brasil no período que antecede à sua emancipação. Por esse viés, identifica-se no acolhimento de mentalidades e ideologias divergentes uma tendência natural de práticas burocrático-administrativas advindas dos tempos de submissão à Coroa e que, seja na fase Imperial seja na República Velha, visavam à manutenção dos privilégios das classes dirigentes transplantadas para solo brasileiro.

No que diz respeito aos interesses das classes dirigentes, convém ressaltar que, na qualidade de Colônia portuguesa, o Brasil representava, apenas, uma espécie de “fornecedor” de riquezas agrícolas e minerais, ou seja, não havia, por parte dos lusitanos, interesse no desenvolvimento intelectual dos povos nativos, tampouco daqueles que aqui chegavam na condição de escravos. Algumas famílias portuguesas radicadas em terras brasileiras, por questões políticas e/ou econômicas, continuavam espiritualmente vinculadas à Coroa e, por esta razão, enviavam seus filhos para adquirirem ilustração nas universidades estrangeiras, sobretudo nas de Portugal. Foi nesse contexto, em que a nação portuguesa tinha como maior preocupação a defesa e a fiscalização do território conquistado, que as iniciativas voltadas para o ensino superior e, principalmente, para a criação de cursos universitários, chegaram ao Brasil. A educação, que nunca fez parte dos interesses dos governantes lusitanos, desde os primeiros anos da colonização esteve ao encargo dos jesuítas, os quais foram, de fato, os precursores do ensino – mais pelo interesse na catequese do que, propriamente, pelo respeito à dignidade humana.

No Brasil Colônia os intelectuais e demais profissionais com formação universitária, como médicos, bacharéis em Direito, físicos e sacerdotes, eram todos oriundos das universidades europeias, principalmente das universidades portuguesas. Alguns cursos com finalidades bem específicas foram criados sem, contudo, significar o começo das atividades educacionais em terras brasileiras, como observa Luiz Antônio Bove em artigo intitulado “Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil”:

Nessa época, um curso superior de Engenharia Militar teria existido no Rio de Janeiro, para formar profissionais capazes de construir fortalezas nas regiões fronteiriças e no litoral brasileiro, além de pontes e estradas. Tal fato, ocorrido nos fins do século XVII, durante o governo do Vice-rei Conde de Rezende, não se traduziu, evidentemente, no ingresso do Brasil no curso superior, visto tratar-se apenas de um prolongamento de formação militar dos oficiais lusitanos. (BOVE, 2006, p. 119).

Nos conventos dos jesuítas carmelitas e franciscanos eram ministradas aulas de nível universitário para a instrução exclusiva dos padres e seminaristas, onde se mantinha grande ênfase nos estudos de Filosofia, Teologia e Gramática (Latina, Grega e Portuguesa), com o objetivo de aperfeiçoar intelectual e moralmente os “eleitos” para a prática e o ensino de conteúdos eclesiásticos. Todavia, merecem registro algumas iniciativas empreendidas com vistas à criação de universidades na então Colônia portuguesa e que resultaram em fracassos devido à falta de visão dos governantes portugueses e brasileiros. A respeito das tais iniciativas, Bove comenta no estudo anteriormente mencionado:

A mais notória aconteceu quando da Inconfidência Mineira, pois os inconfidentes, além da república, sonhavam em albergar Minas Gerais com um estabelecimento de ensino superior para uso dos brasileiros. A ideia sucumbiu quando sufocado o movimento. Assim, em 1797, tentou-se, junto ao governador da Capitania Mineira, a implantação de uma cadeira de Anatomia, Cirurgia e Partos, com a finalidade principal de atender a população nas suas necessidades prementes de saúde pública; no entanto, tendo em vista, ainda, o recente movimento inconfidente, teve seu pedido negado. (BOVE, 2006, p. 119).

Devido ao bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte,²⁷ criou-se entre os candidatos ao ensino universitário em instituições portuguesas uma situação de expectativa e pressão para que no Brasil fossem criados cursos superiores equivalentes aos da nação portuguesa, uma vez que já não havia mais permissão para se cruzar os mares com destino a Coimbra e Montpellier. Em face de tais circunstâncias, cursos superiores com pouco critério

²⁷ Bloqueio Continental (1806) foi a proibição proposta pelo então imperador Napoleão I, da França, que impedia o acesso a portos dos países então submetidos ao domínio do Primeiro Império Francês (1804-1814).

educacional foram criados para atender os anseios imediatos dos filhos da aristocracia colonial dominante.

Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, o ensino superior no Brasil começou a fazer parte de um cronograma de empreendimentos que a todo custo deveria ser concretizado. Algumas instituições de ensino com objetivos bem determinados foram criadas, como foi o caso do Colégio Médico-Cirúrgico de Salvador, fundado em fevereiro de 1808, e da cadeira de Anatomia, criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro em abril do mesmo ano. Em continuação, uma cadeira de Ciência Econômica foi instituída pelo Decreto de 23 de fevereiro de 1808 e, por meio da Lei de 4 de dezembro de 1810, o Príncipe Regente fundou a Academia Real Militar da Corte, que, anos mais tarde, transformar-se-ia na Escola Politécnica. A Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, mais tarde convertida em Academia das Artes, por sua vez, foi criada pelo Decreto de 28 de outubro de 1820.

Mesmo depois da proclamação da Independência, e em face de uma falta de planejamento de setores especializados, os primeiros cursos de nível superior continuaram recebendo influência da classe política que visava assegurar os interesses do Estado e de setores específicos da sociedade e

[...] somente a partir da proclamação da Independência, viria a ser implantada a rede de escolas, mas não como uma rede propriamente dita, e sim, cursos superiores, tendenciosamente com anseios governamentais, influenciados pela elite e clero dominante, voltados exclusivamente para a formação profissional. (BOVE, 2006, p. 120-121).

Já na fase imperial, o Decreto de 9 de janeiro de 1825, que determinava a criação do primeiro curso jurídico na Corte, em caráter provisório, e que foi regulamentado em 2 de março de 1825, nunca foi implantado. Somente em 11 de agosto de 1827, com a promulgação da “Lei Histórica”, foram criados, em definitivo, os dois primeiros cursos de Direito no Brasil, um em Olinda e outro São Paulo. No ano seguinte esses cursos entraram em funcionamento, estando a Faculdade de Direito de Olinda sediada no Mosteiro de São Bento e a de São Paulo no Convento dos Franciscanos, no Largo de São Francisco.²⁸ Os problemas decorrentes da falta de um planejamento educacional, somados à interferência de setores não especializados, acabaram moldando essas instituições, que durante muito tempo foram tidas como referências do ensino jurídico em todo o país. No entanto, a implantação de cursos de nível superior sem a

²⁸ Apesar de uma maior concentração de intelectuais se encontrar no estado da Bahia, a resistência que muitos deles ofereceram à Independência foi um dos fatores que obstaculizaram a implantação de cursos de Direito no estado, ao passo que foi decisiva a posição política de São Paulo e de Pernambuco, que receberam a instalação dos primeiros cursos jurídicos do país, uma vez que apoiaram o processo da Independência.

orientação de educadores resultaria em instituições de ensino frágeis, uma vez que o estudo e a reflexão crítica não faziam parte de suas atividades cotidianas, conforme observa José Sebastião de Oliveira:

Em seu início, estas instituições de ensino tiveram as dificuldades peculiares de todo estabelecimento de ensino, que inicia suas atividades sem um grupo forte de educadores para apoiá-las, sem uma equipe com legitimidade intelectual para dirigi-las. O que restou relatado evidencia o desrespeito dos alunos e a falta de autoridade dos mestres perante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão. (OLIVEIRA, 2004).

A conjuntura sociopolítica do Brasil pós-independência apresentava pontos conflitantes que, de algum modo, precisavam ser dirimidos. As faculdades de Direito recém-criadas, responsáveis pela formação dos chamados “quadros seletos” da elite política e da elite administrativa que no futuro conduziriam os rumos do país, sofreram a influência das classes dirigentes e, em consequência, tiveram seus objetivos e funções desvirtuados, conforme comenta Luiz Antônio Bove:

A criação dos cursos jurídicos no Brasil deu-se em face da divergência existente entre a elite imperial e a elite nacional civil, sob a hegemonia da Igreja, que controlava a infraestrutura de funcionamento cartorial e eleitoral e, sob a influência de interesses políticos, econômicos e administrativos, com o objetivo precípua de formar a elite política e administrativa nacional. Contudo, devido a essas influências, desvirtuou-se para a formação, tão somente, de advogados e magistrados, que constituíam os quadros judiciais, e não como deveria sê-lo, com formação de juristas com uma visão descortínea, como se pretende fazê-lo hoje. (BOVE, 2006, p. 125).

Cria-se, portanto, a partir de um estreitamento de laços entre o Poder Estatal e as elites, um perfil do magistrado que irá assumir funções de extrema relevância no cenário nacional, haja vista que o cargo a ser por ele ocupado foi moldado à imagem e semelhança da magistratura portuguesa, ou seja, revestido de um poder e de uma fidalguia atribuídos a poucos. Antônio Carlos Wolkmer, quando analisa a organização da justiça brasileira, também retrocede no tempo para falar da estrutura judicial da Colônia, cujo legado se estendeu não só ao conjunto normativo do Brasil Imperial e da República Velha, mas, e principalmente, aos seus atores sociais, os magistrados. O poder e a distinção que sempre lhes foram atribuídos pela própria investidura do cargo fez com que assumissem uma postura de hierarquia e de distanciamento em relação à sociedade, influenciando, sobremaneira, na formação de uma imagem de profissional especial e, por isso mesmo, merecedor de privilégios. Isso porque,

Mais que um estamento burocrático, a magistratura simbolizava uma expressão significativa do poder do Estado, ungido para interpretar e aplicar a legalidade estatal, garantir a segurança do sistema e resolver conflitos de interesses das elites dominantes. Consta-se, pois, o procedimento profissional e político dos magistrados enquanto atores privilegiados da elite imperial, sua relação com o poder político e com a sociedade civil e sua contribuição na formação das instituições nacionais. (WOLKMER, 2012, p. 123).

Além dos magistrados, advogados, juízes e demais operadores do Direito também incorporaram uma postura de superioridade em relação às outras profissões, estendendo inclusive às atividades de ensino – muitos destes assumiam cargos de professores nos cursos jurídicos que, indiscriminadamente, começaram a ser criados em todo o país – práticas de extremo autoritarismo e arrogância, além da imposição de conteúdos totalmente inadequados à realidade brasileira. Criou-se, portanto, uma cultura jurídica em que o professor de Direito se distinguia dos professores das demais áreas do ensino superior, mesmo quando ele, até por uma questão de formação, não detinha os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma prática acadêmica pautada na busca pela efetividade dos saberes.

Constata-se, assim, que os primeiros cursos tiveram que conviver com inúmeras situações desfavoráveis à construção e à consolidação de propostas acadêmicas voltadas, com especificidade, para os conteúdos jurídicos, em que pesem ainda as questões regionais. As discussões na Câmara de Deputados acerca do local onde as faculdades de Direito deveriam ser implantadas demonstravam as preocupações dos parlamentares com os efeitos que uma academia poderia causar na organização política do Estado e da região. Por isso priorizavam conteúdos e elegiam programas de disciplinas em função da localidade onde estava sediada esta ou aquela faculdade de Direito.

As recomendações para instalação, bem como para funcionamento e orientação científico-metodológica dos novos cursos, como já assinalado anteriormente, partiam de propostas políticas mal elaboradas e, muitas vezes, defendidas por parlamentares sem nenhuma visão de educação, porém empenhados na defesa dos interesses das elites. O caráter político das decisões tomadas na Câmara de Deputados e que afetavam diretamente o ensino superior de conteúdo jurídico pode ser observado na proposta de Emenda do Deputado Cavalcanti de Albuquerque que, em sessão solene do dia 7 de agosto de 1826, já defendia a implantação de currículos e programas dos cursos de Direito, por região (OLIVEIRA; TOFFOLI, 2012). Em seu discurso, ele defende a descentralização do saber jurídico alegando que, com essa medida, se evitaria o “sistema de monopólio ou o cativo das luzes”. Em tom inquiridor ele se dirige aos demais membros da Câmara apresentando “seu plano”:

[...] E como se conseguirá a formação da opinião pública e da moral dos povos, como se tornarão eles amantes das nossas instituições, vigilantes pela guarda dos seus foros, se estes conhecimentos se acham concentrados em um ou outro ponto da vasta extensão de um território imenso e só destinado a um ou outro, que se propõe aos empregos públicos? [...] Este é meu plano, e com ele evitaremos não só os inconvenientes que tenho apontado, mas também o sistema de monopólio, ou cativoiro das luzes. Seguindo este plano eu estabeleceria no Rio de Janeiro uma cadeira de Direito Natural, e das Gentes, e outra de Direito Pátrio Civil e Criminal, e História desta legislação. Na Bahia poria também duas cadeiras, uma de Direito Natural, e outra de Economia Política. Em Pernambuco, Maranhão e Minas e São Paulo uma cadeira de Direito Natural, e outra de Direito Público, Estatística Universal, e Geografia Política. (ALBUQUERQUE *apud* OLIVEIRA; TOFFOLI, 2012).

Muito embora o “plano” do Deputado Cavalcanti de Albuquerque não tenha sido aprovado e suas ideias nunca tenham sido colocadas em prática, em seu discurso ele antecipa as preocupações da classe política que temia pela consolidação do novo Estado de Direito. A proposta de descentralização dos conteúdos jurídicos se desdobra em acalorados debates que se estenderam de 1826 a 1827, e tinha como objetivo a transmissão dos pressupostos ideológicos do Estado, de forma a conter o progresso de posições contrárias ao modelo imperial. Não se cogitava, portanto, discutir a qualidade do ensino superior implantado no Brasil desde a chegada da família real portuguesa e que seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas. Tampouco se questionavam as vantagens e desvantagens de um modelo de escolas e faculdades submetidas ao controle do governo central, o que caracterizava um “dirigismo Estatal”.

A falta de um contingente de intelectuais críticos descomprometidos com a máquina burocrático-administrativa e com a classe política impedia que propostas de ensino mais avançadas fossem avaliadas. Somente a partir das décadas de 20, 30 e 40 do século XX é que, em face das transformações políticas e sociais,²⁹ o Brasil coloca em pauta as questões relacionadas à educação e ao ensino superior pela via de um novo conceito de universidade.³⁰

²⁹ Em obra que se intitula *Intelectuais e classe dirigente: 1920-1945*, Sérgio Miceli fala das transformações políticas e sociais que afetaram a questão educacional. Diz ele: “As décadas de 20, 30 e 40 assinalam transformações decisivas no plano econômico (crise do setor agrícola voltado para a exportação, aceleração dos processos de industrialização e urbanização, crescente intervenção do estado em setores-chaves da economia etc.), social (consolidação das classes operárias e da fração de empresários industriais, expansão das profissões de nível superior, de técnicos especializados e de pessoal administrativo de setores público e privado etc.), político (revoltas militares, declínio político da oligarquia agrária, abertura de novas organizações partidárias, expansão dos aparelhos do Estado etc.) e cultural (criação de novos cursos superiores, expansão da rede de instituições culturais públicas, surto editorial etc.)” (MICELI, 1979, p. 15).

³⁰ Apesar das críticas ao modelo de universidade ainda em voga no Brasil, qual seja, aquele que reúne vários cursos isolados em torno de uma reitoria – e, nesse caso, a Universidade de São Paulo (USP) sempre representou a exceção –, constata-se alguns progressos no que diz respeito à implantação de propostas que impõem às atividades acadêmicas o desenvolvimento integrado do ensino, da pesquisa e da extensão e, nos últimos anos, ainda foram acrescentadas a esse rol as atividades de gestão e formação profissional. Tais mudanças incorporam um novo conceito de universidade.

As consequências advindas desse modelo de ensino superior isolado, somadas às inúmeras distorções do sistema educacional brasileiro, mais os problemas decorrentes de uma origem colonial extremamente complexa, como visto anteriormente, acabaram contribuindo sobremaneira para a chamada “crise do Direito”. Hoje, muitos estudiosos procuram analisar os fundamentos dessa crise, tendo em vista que, com o surgimento das universidades, um novo conceito de educação tem estimulado muitos debates e, conseqüentemente, a produção de muitas pesquisas que têm como propósito contribuir com novas reflexões e novas propostas para o ensino superior de conteúdos jurídicos.

As condições históricas, bem como o contexto político que coincide com a implantação dos primeiros cursos jurídicos do país, foram fatores determinantes na reprodução de um sistema educacional ineficiente e no qual se identificam falhas ou falta de conexão entre processos e procedimentos educacionais. Tais “falhas” ou “falta”, somadas à inexistência de um corpo de intelectuais capaz de traçar um planejamento estratégico voltado para o cumprimento dos objetivos dos cursos de formação profissional na área jurídica, acabou se constituindo no principal problema para as primeiras Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo, como se constatará a seguir.

1.4 Escolas do Recife e do Largo de São Francisco

A interferência do Estado e da classe política foi decisiva na formação da sociedade civil brasileira e na criação dos primeiros cursos jurídicos pós-Independência. A busca de uma autonomia compatível com a situação de país emancipado passava necessariamente pela construção de uma identidade própria e esta, por sua vez, dependia de um corpo intelectual ou de uma *intelligentsia* capaz de pensar os rumos do país. A ideia era, portanto, formar uma elite intelectual independente das escolas francesas e portuguesas e, nesse sentido, os primeiros cursos jurídicos exerceram um papel importante.

A instalação dos primeiros institutos de educação, bem como dos primeiros cursos jurídicos do país, deveu-se a essa “lógica” nacionalista. No entanto, docentes e alunos buscavam não o academicismo das Faculdades, mas o prestígio e as simbólicas possibilidades políticas do bacharelismo. Mesmo assim, no dizer de Antônio Carlos Wolkmer,

As primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais de modelos alienígenas (particularmente das diretrizes e estatutos de Coimbra), contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada. (WOLKMER, 2012, p. 110).

Uma análise das duas instituições comprova que enquanto a Faculdade de Direito de São Paulo demonstrava forte inclinação para o modelo liberal paradoxalmente difundido pela classe política e, com isso, ganhava muitos simpatizantes, em Pernambuco, que teve em 1854 a Faculdade de Olinda transferida para o Recife, um perfil doutrinador e mais voltado para o cientificismo é adotado visando uma análise sociorracial e neodarwiniana da função do Direito. As duas faculdades, portanto, se distinguem em vários aspectos.

1.4.1 A Escola do Recife

A escolha da província de Pernambuco para sediar uma das primeiras escolas jurídicas do país não foi por acaso. A postura revolucionária da classe política dessa região, fazendo oposição à monarquia e apoiando a causa republicana, ainda na fase colonial, contribuiu sobremaneira para que tal decisão fosse tomada pela Câmara de Deputados que, por meio de leis e de emendas parlamentares, defendia as grandes propostas de mudanças. A princípio, o curso se instalou no Mosteiro de São Bento, em Olinda, e tinha uma clara tendência ao bacharelismo pernambucano.

O objetivo inicial era a formação de uma classe intelectual, mas logo esse ideal foi abandonado, uma vez que professores e alunos assimilavam com muita facilidade as ideias que vinham de Portugal. Além disso, havia na Faculdade de Direito instalada em Olinda uma livre aceitação de docentes que não conseguiam aprovação junto às Faculdades de Coimbra e de Paris e que, por esse motivo, buscavam na novíssima faculdade brasileira o acolhimento de seus pleitos. Do ponto de vista da sua estrutura organizacional, o curso era uma cópia do ensino jurídico de Coimbra e até mesmo os hábitos dos seus frequentadores eram os mesmos dos docentes e dos estudantes europeus, mas com um agravante: nessa fase inicial, a Faculdade de Olinda foi marcada por muitos profissionais não capacitados e nitidamente influenciados pela Igreja. Além disso, alguns discentes e docentes moravam em Recife, e entre os docentes havia também os que estavam envolvidos com cargos políticos, fato que dificultava sua assiduidade e resultava na impossibilidade do exercício da docência.

Pela análise das circunstâncias que envolvem o período de implantação da Faculdade de Olinda não houve um desenvolvimento satisfatório das atividades acadêmicas, tampouco uma produção intelectual relevante ou inovadora nesse período. O caráter provisório no qual se sustentava a Escola de Direito implicava na fragilidade e na insuficiência dos conhecimentos ali produzidos; o “que restou foram, sobretudo, as estruturas rígidas dos cursos, as reproduções de obras jurídicas do estrangeiro, as profundas raízes e influências dos mestres religiosos e do jusnaturalismo católicos.” (SCHWARCZ, 1993, p. 146-147).

A mudança para o Recife, em 1854, favoreceu o surgimento de uma intelectualidade mais comprometida com as questões da academia e deu novo impulso a uma produção bibliográfica na área jurídica, propiciando o surgimento de obras de maior relevância. É a partir daí que a Faculdade de Direito do Recife adquire reconhecimento e prestígio além dos limites regionais. Segundo Wolkmer, isso se deveu a uma mudança de postura do novo grupo de intelectuais que, naquela ocasião, introduziu um conjunto de substanciais alterações no ensino jurídico, como se pode notar por seu comentário:

O intento do Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biólogos, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no Evolucionismo³¹ e no monismo³², sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas. (WOLKMER, 2012, p. 112).

Do ponto de vista da estrutura física, as novas instalações da Faculdade de Direito do Recife não correspondiam às exigências de um espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e, nesse sentido, as expectativas dos intelectuais que lutaram pela transferência da Faculdade de Olinda para o Recife foram frustradas. Mas, se por um lado havia limitações de espaço, por outro, o pensamento de que a instituição detinha a vanguarda científica do país assegurava o ânimo dos intelectuais envolvidos na renovação da cultura jurídica brasileira. Mesmo afastados dos centros de poder, eles começaram a ser reconhecidos e respeitados pelo trabalho que desenvolviam na “Escola do Recife”.

Nesse ponto é cabível a intrínseca relação que os vários estudiosos estabelecem entre a figura de Tobias Barreto e a Escola do Recife. Polêmico, revolucionário, soube como

³¹ O evolucionismo admite que as espécies podem sofrer transformações ao longo do tempo. Apesar de as primeiras considerações sobre a evolução das espécies terem surgido na Grécia, com o tempo muitas teorias se encarregaram de explicar a evolução como fenômeno natural.

³² Monismo é o nome atribuído às teorias filosóficas que defendem a unidade da realidade como um todo, na metafísica, por exemplo, ou a identidade entre mente e corpo, no caso, na filosofia da mente. Por oposição, o monismo contesta o dualismo ou o pluralismo, bem como a afirmação de realidades separadas.

ninguém enfrentar seus opositores. Intelectuais reacionários alimentavam receio e uma profunda resistência à possibilidade de qualquer mudança, recusavam-se a aceitar os avanços no campo das ideias e encaravam como ameaça as propostas científico-metodológicas que começavam a influenciar a Escola do Recife e a Faculdade de Direito de São Paulo. Com muita veemência, Tobias Barreto fez prevalecer suas proposições, tendo em vista que estas se encontravam apoiadas em um vasto e profícuo conhecimento em distintas áreas. Sobre a importância do intelectual e jurista sergipano, Nathalie de Paula Carvalho, em seu estudo “Tobias Barreto, um iluminista radical brasileiro?” (2012), comenta:

Em Tobias Barreto encontra-se uma das vozes mais significativas do combate à ignorância científica dos homens do governo e da sociedade, o que demonstra seu vanguardismo, fortemente influenciado pela sua proximidade com as ideias alemãs e pelo fato de que ele estava sempre atualizado com relação aos avanços da ciência do seu tempo, algo também verificado no Iluminismo, analisado na sua vertente mais radical, segundo o expoente aqui explorado: Espinosa. (CARVALHO, 2012, p. 13).

Graças à postura enérgica de Tobias Barreto, a Escola do Recife introduziu tanto o modelo social darwinista como o modelo evolucionista, em uma tentativa de adaptação do Direito a essas teorias em voga por toda Europa. A ideia era, de um lado, usufruir dos pressupostos teóricos do positivismo francês de August Comte e, de outro, buscar no evolucionismo, no naturalismo e no determinismo científico-biológico uma fórmula capaz de assimilar os problemas da realidade brasileira. A antropologia criminal é um exemplo dessa nova postura do pensamento da época.

As atividades do jurista sergipano, no entanto, não se limitavam à academia. Crítico mordaz da sociedade brasileira, em seus discursos na Câmara e na Academia de Letras ele não poupava argumentos para tentar conscientizar o povo da necessidade de reagir à situação de dominação dos mais fortes e mais poderosos sobre os mais fracos. Fiel aos ideais iluministas, entre os quais o direito do “livre pensar”, Tobias Barreto praticamente conclamava o povo a participar de uma luta organizada contra a submissão e a ignorância:

Nessa seara, direcionava sua crítica de forma veemente ao povo brasileiro, que, na sua visão, era marcado por uma falta de compromisso, inércia e imparcialidade frente aos abusos cometidos pelos poderes, procurando despertar a sociedade para essa realidade e incutir-lhes o entusiasmo para a busca de mudanças significativas, orientação que também era comum aos iluministas, respeitando as peculiaridades de cada manifestação do movimento, os mencionados “micro-iluminismos”. Sua intenção era que a organização da sociedade deixasse de ser uma mera representação dos interesses do capital e dos seus detentores que a organizavam, para ser orientada a partir das potencialidades do povo, convergindo para uma reflexão diante de uma realidade adversa para os brasileiros da sua época. (CARVALHO, 2012, p. 13).

O temperamento agressivo e polêmico, junto a outras características marcantes da personalidade de Tobias Barreto, foram fundamentais em seu trabalho de criação e orientação de um grupo de intelectuais que, por um bom tempo, sustentou o perfil acadêmico da Escola do Recife. Depois de sua morte, Silvio Romero, outro sergipano ilustre e membro do grupo de intelectuais criado por Tobias Barreto, deu continuidade ao trabalho de incorporação de teorias científicas difundidas em outros centros de estudos da Europa, fazendo com que a faculdade pernambucana se destacasse no cenário nacional tanto pelo apego radical às doutrinas deterministas da época quanto por uma certa ética científica que, em tese, era inerente aos trabalhos acadêmicos. Em 1891 foi lançada a primeira Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife (RAFDR), cujo objetivo era estimular a produção científica no país e criar laços entre instituições nacionais e internacionais. O corpo docente era responsável pelas edições. O primeiro artigo da revista confirmava o vanguardismo dos docentes da Faculdade e abordava a evolução do Direito sob a perspectiva das ideias do naturalismo neodarwinista.³³ Segundo Napolini,

[...] alguns artigos passaram a entender crime a partir da análise do indivíduo que o cometia e não mais pelo crime em si. Incitava ainda uma nova constituição para a república brasileira recém-proclamada. Entre os artigos, destacavam-se os elaborados por professores de cunho político da conjuntura nacional, de forma que o conteúdo era visivelmente dedicado à política nacional e social. Foram examinados os artigos de quarenta anos – entre 1891 e 1930 – e classificados tematicamente. Entre os mais frequentes aparecem os que fazem alusão à própria faculdade (61 vezes), os que propõem um novo direito penal (51 vezes) e os de direito civil (45 vezes). (NASPOLINI, 2008, p. 2).

O que se percebe desse período é que havia a preocupação com o direito criminal e que esta se traduzia na disposição de criar um novo Direito Penal, baseado no neodarwinismo social e biológico, para estudo dos crimes. Sendo assim, o crime em si não importava e sim a figura do criminoso, que passou a ser analisado em sua forma física, antropológica e social. Para esse entendimento foi criada uma tabela com características anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociológicas de sujeitos que estariam mais predispostos a algum delito.

O teor das publicações sofre novas modificações até o final da década de 20 do século passado. A crítica recai sobre a antropologia criminal e suas formulações determinísticas. Passam a ser temáticas dominantes a higiene, a saúde e a educação. Naquele momento, as

³³ O termo “neodarwinismo” é, por vezes, utilizado para descrever a síntese moderna da evolução de Darwin por meio de seleção natural, mas não será o termo correto, uma vez que originalmente o termo “neodarwinismo” foi utilizado por G. J. Romanes, em 1895, para se referir às ideias de August Weissmann e Wallace como invalidando o neo-lamarckismo.

atenções se voltavam para o que se denominou “a causa para o problema nacional”, que seriam a higiene social, a saúde pública e o analfabetismo, que beirava 80%.

No final dos anos 1920 a Escola do Recife, sem o radicalismo vanguardista do passado, declinava assustadoramente, assim como seus veneráveis mestres do Direito. Também o conservadorismo se desfazia frente a uma República Liberal. A faculdade perdia sua força e sua credibilidade, tampouco irradiava o brilho intelectual de outrora e o centro de estudos de Direito pernambucano perdeu assim, definitivamente, o seu panteão de “centro de ideias avançadas” do país.

1.4.2 A Escola do Largo de São Francisco

A institucionalização da Faculdade de Direito de São Paulo se deu concomitantemente ao processo de institucionalização da Faculdade de Direito do Recife, ou seja, com a aprovação da Lei de 11 de agosto de 1827. A sede escolhida, o Convento de São Francisco, situado no Largo São Francisco, na cidade de São Paulo, também aproximava a instituição jurídica da Igreja. A escolha por São Paulo também teve motivação política e econômica. Geograficamente, a cidade favorecia os interesses econômicos, pois estava perto do Porto de Santos e poderia atender tanto à região Sul como à região Sudeste, na qual Minas Gerais se destacava como grande centro produtor. Além disso, o custo de vida na cidade era baixo e o clima, por ser moderado, atraía os investidores europeus. Quanto à motivação política, a Faculdade acabou por se tornar a responsável direta pela formação dos “quadros seletos” dos intelectuais que seriam preparados, burocrática e administrativamente, para governar o país.

Com a implantação da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco houve uma mudança no cotidiano da cidade, que até então tinha um compasso lento, interiorano. A chegada de estudantes que vinham de fora contribuiu para quebrar essa rotina e ditar um ritmo mais acelerado à cidade. Desde o início, a Faculdade de Direito de São Paulo era

[...] cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na “ilustração” artística e literária. Aliás, foi o intenso periodismo acadêmico o traço maior que predominou na tradição do Largo de São Francisco, levando os bacharéis ao desencadeamento de lutas em prol de direitos individuais e liberdades públicas. (WOLKMER, 2012, p. 112).

A Escola foi palco de conflitos radicais entre liberalismo e democracia, em apologia à República, bem como presenciou diferentes teorias, levando seus discentes a não se restringirem somente aos estudos jurídicos: estes realizavam produções em jornalismo, política, literatura e militância política. Outro fator que merece destaque é o corpo docente, que era autodidata e deixava de lado a preocupação única do ensino jurídico.

A revista anual acadêmica foi criada com o Decreto nº 1.159, da Reforma de Benjamim Constant, o qual estabelecia a publicação anual de uma revista acadêmica nas escolas de ensino superior. Aqui, ao contrário de Recife, a revista funcionou como se fosse um órgão interno a serviço da faculdade e não como meio de divulgação das ideologias vigentes ou como meio de comunicação com outras instituições. Havia outras publicações extraoficiais que circulavam pela instituição, tais como jornais e revistas de alunos ou mesmo jornais municipais, o que em nada contribuía para a afirmação e o prestígio da revista acadêmica.

É notória a distinção entre as produções bibliográficas de nível acadêmico da Escola do Recife e da Escola de São Paulo. A revista da Faculdade de São Paulo tinha um traço mais apagado que a da Faculdade do Recife, uma vez que não havia empenho nas discussões que problematizavam temas específicos da área jurídica, tampouco defesa de pontos de vista acerca de novas teorias, como acontecia com a antropologia criminal, que levantou polêmicas e novos debates sobre seu uso no Direito.

Em linhas gerais, a revista do Largo do São Francisco estimulava uma autorreferencialidade, haja vista que tudo se resumia à cidade de São Paulo e ao curso de Direito, com dizeres do tipo “o Direito era o que colocava o Brasil no rol dos países civilizados do mundo, e também que mais que uma profissão, o Direito era uma missão social” (NASPOLINI, 2008, p. 4). Outro ponto de vista antagônico diz respeito ao determinismo racial da escola italiana, que era apoiado pela Faculdade do Recife e condenado pela Faculdade de São Paulo. Dessa maneira, o que era vanguarda no Recife era visto com cuidado em São Paulo, onde se permanecia na retaguarda.

As palavras de Antônio Carlos Wolkmer endossam a comparação que sempre é feita entre as duas escolas:

[...] Recife educou e se preparou para produzir doutrinadores, homens de *sciencia* no sentido que a época lhe conferia, São Paulo foi o responsável pela formação dos grandes políticos e burocratas do Estado. De Recife partia todo um movimento de autocelebração que exaltava a “criação de um centro intelectual, produtor de ideias autônomas”; em São Paulo reinava a confiança em um núcleo que reconhecia certas deficiências teóricas, mas destacava seu papel na direção política da nação [...]. Acima de divergências intelectuais, que de fato existem, está um certo projeto de inserção, este sim, bastante diverso. De Recife vinha a teoria, os novos modelos – criticados em

seus excessos pelos juristas paulistas; de São Paulo partiam as práticas políticas convertidas em leis e medidas. (WOLKMER, 2012, p. 113).

Portanto, Recife formou bacharéis, que ensinavam os estudantes por meio de grandes teorias do Direito e novos modelos, enquanto São Paulo se encarregou de disseminar a prática e a execução de novas leis e medidas. Em análise comparativa, pouco há de similitude entre essas duas Faculdades de Direito, a não ser pelo efeito de exaltação da própria instituição e dos jargões jurídicos e evolucionistas de ambas. No entanto, podem-se enumerar alguns pontos que evidenciam as diferenças entre as duas: primeiro, em se tratando de fluência em línguas estrangeiras, a Faculdade de São Paulo exigia somente o inglês, enquanto a de Recife solicitava inglês, alemão e italiano; a Faculdade do Recife requeria conhecimentos antropológicos, enquanto a de São Paulo exigia conhecimentos prévios de psicologia e lógica. Havia uma distinção também no que se refere à grade do curso: na escola pernambucana havia uma maior quantidade de cadeiras de Antropologia Criminal e Direito Penal, enquanto na escola paulista havia mais cadeiras de Direito Civil.

Os percursos e os percalços da educação brasileira analisados neste primeiro capítulo, sob uma perspectiva histórica de caráter crítico-reflexivo, estenderam e aprofundaram os questionamentos já existentes acerca das contradições do ensino superior, em especial, daqueles atinentes ao ensino superior de conteúdos jurídicos. A necessidade de se compreender a complexa relação do Estado com as instituições de ensino superior e com a Igreja perpassou, de forma inextricável, os temas aqui abordados e buscou-se, em teses, dissertações, ensaios e artigos atuais, além de obras que tratam com especificidade o problema da implantação dos cursos jurídicos no Brasil, desenvolver reflexões que possam subsidiar a elaboração de propostas voltadas para a reformulação do conceito de Educação e de Direito, bem como para a implementação de novas práticas educacionais, desta feita espelhadas nas novas concepções do saber.

No próximo capítulo, “A educação sob a ótica dos educadores”, nosso objetivo é, a partir das reflexões até aqui sistematizadas, problematizar as ações, os “atores”, os órgãos governamentais e as instituições envolvidas no processo educacional, cada um em sua medida e, ao mesmo tempo, inter-relacionados por um objetivo comum, a Educação e o Direito, para, em seguida, propor mudanças adequadas e compatíveis com a realidade brasileira atual.

2 A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS EDUCADORES

Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.

Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*, p. 8.

No primeiro capítulo, o objetivo foi demonstrar como o contexto histórico-social no período que compreende a fase Imperial e a República Velha foi determinante na elaboração de um conceito de educação que em nada correspondia às necessidades da sociedade brasileira ainda em formação. A mudança político-institucional não trouxe grandes alterações para as questões do ensino. Desconsiderando a pertinência e a obrigatoriedade de um planejamento educacional elaborado por especialistas e voltado para as especificidades da realidade nacional, a classe política continuou interferindo de modo inadequado nas questões do ensino, provocando distorções e criando pontos de vista equivocados quanto à sua estrutura e funcionamento. Os erros cometidos, no entanto, não ficaram somente no passado. Muitos deles se perpetuaram no tempo e no espaço como uma espécie de herança indesejável a marcar a trajetória da educação brasileira com o rótulo do atraso, do subdesenvolvimento e, o que é pior, da incapacidade de seus gestores.

Durante muito tempo, esse diagnóstico impediu que o Brasil abandonasse os últimos degraus nos *rankings* internacionais encarregados de avaliar os níveis de desenvolvimento das populações em todo o mundo, os quais sempre levam em conta o papel desempenhado pela educação no combate ao analfabetismo. Somente a partir do século XX é que o panorama da educação brasileira passou a sinalizar algumas possibilidades de efetivas mudanças. O surgimento das primeiras universidades na década de 1920 colocava em xeque o sistema educacional implantado no Brasil em 1808,¹ com a chegada da família real portuguesa,

¹ Enquanto alguns países das Américas Espanhola e Inglesa tiveram acesso ao ensino superior ainda no período colonial, o Brasil teve que esperar até o final do século XIX para ver surgir as primeiras instituições culturais e científicas desse nível. Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, é que surgiu o interesse pela criação de cursos de nível superior. Em fevereiro de 1808 surge o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e, em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia é criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. O Príncipe Regente assina o Decreto de 23/02/1808, instituindo uma cadeira de Ciências Econômicas na cidade do Rio de Janeiro e, em 1810, a carta de Lei de 4 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte que, mais tarde, converter-se-ia na Escola Politécnica; com a assinatura do Decreto de 12/10/1820, organiza a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que depois se converte em Academia da Artes. A primeira universidade brasileira surge em 1912, no Estado do Paraná, mais por iniciativas das forças locais, mas dura apenas três anos. Somente com a assinatura do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é que surge a Universidade

haja vista que, transcorrido mais de um século, a educação no país continuava ineficiente, fragilizada em decorrência dos laços que ainda mantinha com as classes dirigentes, sobretudo com a classe política e com a igreja.

É forçoso lembrar que esses segmentos da sociedade defendiam posições político-ideológicas ultrapassadas, na medida em que buscavam, na conciliação de interesses opostos, assegurar privilégios adquiridos graças à “cultura do favor”, como foi visto no primeiro capítulo desta tese. Também não se pode perder de vista o fato de que, desde a fase colonial, uma sucessão de Reformas – apontadas como a “única saída” para se tentar minimizar os prejuízos causados por um sistema educacional implantado sob a ótica de uma classe política despreparada para o enfrentamento de situações complexas, como aquelas vivenciadas pela sociedade brasileira – não surtiu o efeito esperado. Não se discutia em profundidade e extensão um conceito de educação pautado em um saber que deveria se constituir em face da sociedade e dos indivíduos, tampouco se cogitava a participação de educadores empenhados na elaboração de projetos voltados para os problemas nacionais, uma vez que até bem pouco tempo inexistia um corpo de intelectuais cujos membros não estivessem comprometidos com questões políticas.

As ideias que alicerçavam o pensamento e um conjunto de ações sobre a vida em sociedade, entre as quais as ideias sobre educação, eram transplantadas de países cuja tradição histórico-cultural remontava a um passado milenar de muitas lutas, fracassos e conquistas que, por si só, justificavam a produção de um conhecimento interessado nas potencialidades humanas e nos limites da razão. Em alguns desses países, um saber científico avassalador surgira como uma espécie de fórmula mágica capaz de desvendar os mistérios da humanidade, além de solucionar todos os seus conflitos. A ciência foi colocada em um pedestal; em contrapartida, os demais saberes, que foram negligenciados e desqualificados em face de uma nova ordem instituída para produção e aquisição do conhecimento, assumiram um lugar de meros coadjuvantes na organização das chamadas sociedades modernas. Muitos países da Europa e dos Estados Unidos, durante um determinado momento histórico, passaram por esse processo de mitificação da ciência, exportando para as nações hispano-americanas e latino-americanas politicamente recém-emancipadas uma visão distorcida do saber a ser apreendido.

No Brasil, foram desastrosas as consequências de um cientificismo assimilado de cima para baixo, graças à postura elitista de alguns intelectuais brasileiros que conseguiam estudar fora do país e, ao retornarem, tratavam de impor às populações analfabetas ou mesmo

do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na época, a UFRJ reunia os seguintes cursos superiores: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, surgida a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais.

a uma minoria de estudantes despreparados para a atividade reflexiva, ideias e teorias científicas com as quais tomaram contato no exterior. Convém frisar que muitas dessas ideias e teorias trazidas como novidades não tiveram acolhimento na sociedade brasileira, haja vista as condições de atraso cultural nas quais o país ainda se encontrava no final do século XIX. Em que pese algumas iniciativas voltadas para o desenvolvimento de setores-chave na organização econômica e sociopolítica do país, a educação brasileira continuava seguindo um modelo de ensino ultrapassado, uma vez que não conseguia formar indivíduos críticos, conscientes de seu papel na sociedade.

Fortemente influenciado pela filosofia positivista do final do século XIX, o modelo elitista de institutos isolados de natureza profissionalizante encontrava força em associações de caráter político-religioso, dentre as quais se destaca a Sociedade Positivista do Brasil, logo transformada em Apostolado e Igreja Positivista do Brasil. Participante ativa nos grandes debates acerca de questões sociais, políticas e religiosas, essa entidade tomou posições bem definidas sobre assuntos polêmicos, tais como: a participação nas campanhas abolicionista e republicana; a defesa dos direitos sociais e trabalhistas incluindo, por exemplo, o direito de greve; o pacifismo; a separação entre a Igreja e o Estado, isto é, o laicismo; a defesa da justiça social, e inúmeras outras.

O filósofo brasileiro Miguel Lemos,² então diretor da Igreja Positivista do Brasil, assumiu posturas radicais quanto à possibilidade de construção de uma sociedade de livre pensamento, já que sua tendência a um cientificismo extremado fazia com que ele rejeitasse a ideia de implantação de universidades no Brasil. Tanto é assim que ele não poupava argumentos para combater as iniciativas empreendidas por alguns republicanos que objetivavam a criação da primeira universidade brasileira, como se pode ver em um de seus discursos:

Tudo parece encaminhar-se para tornar efetivo o extravagante projeto de criação de uma nova universidade no Brasil. Esta tentativa absurda, que só poderia gerar como resultado a sistematização de nossa pedantocracia e o atrofiamento do desenvolvimento científico, que deve assentar em um regime de completa liberdade espiritual, bastaria por si só para demonstrar a incapacidade política de nossos governos. (LE MOS *apud* SOUZA, 2001, p. 8).

² Miguel Lemos (1854-1917) foi um filósofo brasileiro que estudou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e que, nessa época, aderiu ao positivismo. Juntamente com Teixeira Mendes e Benjamin Constant fundou, em 1876, a primeira Sociedade Positivista Brasileira de caráter acadêmico, depois de uma vasta experiência na França com discípulos de August Comte. A Sociedade Positivista se transformou em Igreja Positivista e passou a ocupar posições importantes em questões decisórias relativas ao âmbito social, político e religioso, como apontado há pouco.

Se, por um lado, os positivistas defendiam o modelo dos institutos isolados, profissionalizantes, que só beneficiavam os filhos da elite política e econômica do país, por outro, paradoxalmente, incentivavam a educação popular, vista como o meio mais eficiente para difundir os conhecimentos científicos, ou seja, como o caminho capaz de livrar o povo brasileiro das superstições religiosas e da ignorância.

Benjamin Constant, coronel do exército brasileiro e homem forte da República, também era adepto das ideias positivistas. Integrou o governo provisório, na pasta da Guerra, e foi aclamado general de brigada em 1890. Devido a questões políticas e de saúde, passou a dirigir o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no qual promoveu uma importante reforma curricular, que ficou conhecida como “Reforma Benjamin Constant”.³ Apesar de propor importantes mudanças para o ensino primário e secundário, tal reforma não expressava preocupação com a expansão do ensino superior, tampouco com a criação de universidades. Aliás, em face dos inúmeros problemas enfrentados pela educação brasileira, sobretudo no que tange à falta de planejamento e de pessoal devidamente qualificado, são considerados inapropriados alguns aspectos do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que instituiu a supramencionada reforma. A primeira parte do Decreto, isto é, o Título I, praticamente autorizava qualquer pessoa a criar estabelecimentos particulares de ensino, sem exigir em contrapartida uma qualificação profissional voltada para o efetivo desenvolvimento das práticas educativas.

TÍTULO I

Princípios gerais da instrução primária e secundária

Art. 1º E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei.

§ 1º Para exercer o magisterio particular bastará que o individuo prove que não soffreu condemnação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto.

Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições hygienicas do edificio, passado pelo delegado de hygiene do districto.

§ 2º Depois de iniciados os trabalhos do ensino, os directores de estabelecimentos particulares serão obrigados a franqueá-los á visita das autoridades incumbidas da inspecção escolar e da inspecção hygienica, e a remetter á Inspectoria Geral mappas semestraes declarando o numero de alumnos matriculados, sua frequencia, quaes os programmas e livros adoptados, e os nomes dos professores.

³ A “Reforma Benjamin Constant” traçava novas diretrizes para a instrução pública e propunha a descentralização do sistema educacional, determinando a construção de prédios apropriados para o ensino, bem como a criação de novas escolas, inclusive “Escolas Normais”, que visavam à formação de professores. Além dessas medidas, ainda recomendava a instituição de um fundo escolar que pudesse subsidiar os custos para a manutenção das instituições de ensino.

§ 3º Na parte relativa ao ensino, a inspecção dos estabelecimentos particulares limitar-se-ha a verificar que elle não seja contrario á moral e á saude dos alumnos.

§ 4º E' inteiramente livre e fica isento de qualquer inspecção official o ensino que, sob a vigilancia dos paes ou dos que fizerem suas vezes, for dado ás crianças no seio de suas familias. (BRASIL, 1890).

No texto da lei que autorizava a criação das escolas particulares, em níveis primário e secundário, no Art. 1º e §§§1º, 2º e 3º, sobressai o caráter prescritivo e punitivo da reforma que colocava em destaque a moralidade, a higiene⁴ e a estatística, em detrimento de questões relacionadas à formação profissional e às práticas pedagógicas daqueles que, sobretudo a partir da reforma, deveriam incorporar as novas concepções de educação. No §4º, a inspeção escolar, único ponto da reforma que induziria à prática das atividades de ensino voltadas para o cumprimento das normas instituídas, é dispensada desde que o ensino esteja “sob a vigilância dos paes”. Ou seja, as ações previstas no texto da lei são, por ela mesma, desconstituídas, levando muitos intérpretes a apontar suas falhas e contradições.

Apesar de se atribuir à Reforma Benjamin Constant um lugar de destaque na história da educação brasileira, estudos voltados para a comprovação da sua eficácia demonstram que, assim como as Reformas anteriores, ela apresentava muitas lacunas no que diz respeito à problematização de questões relacionadas à formação de educadores capazes de lidar com os diferentes níveis de complexidade da educação brasileira. O método pedagógico intuitivo considerado ultrapassado, entre outras falhas apontadas na tese *As Reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas*, de Taís Delaneze, é indicativo de que os avanços atribuídos à referida reforma não passaram de articulações políticas que visavam à projeção do grupo ao qual pertencia o próprio Benjamin Constant. Tanto é assim que, devido à sua destituição do cargo no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, órgão criado em 1890 para tratar de assuntos relacionados à educação e fechado em 1891 por questões políticas,

⁴ As preocupações com a higiene das escolas revelam a situação de caos em que se encontravam mergulhados os serviços de saúde pública no Brasil. No *Curso Básico de Vigilância Epidemiológica*, elaborado e distribuído pelo Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância Sanitária (2005), tem-se uma retrospectiva histórica dos principais acontecimentos voltados para as questões de saúde pública no Brasil que marcaram o final do século XIX e início do século XX, os quais chegaram, inclusive, a exigir providências do governo federal, como se pode ver no texto a seguir: “As necessidades de saúde geradas no processo de desenvolvimento econômico e social, de controle de doenças que visavam à manutenção da força de trabalho em quantidade e qualidade adequadas, determinaram, como parte do processo de organização do Estado republicano, a montagem da estrutura sanitária encarregada de responder a essa demanda. A simples fiscalização não resolveria o problema: era preciso uma ação governamental mais abrangente, em bases mais científicas [...] A Bacteriologia vivia seu auge em todo mundo, a medicina higienista começava a ganhar força no Brasil e a pautar o planejamento urbano da maioria das cidades. No momento em que os tripulantes estrangeiros receavam desembarcar nos portos brasileiros, pela temeridade de contrair inúmeras doenças que proliferavam aqui, o saneamento foi a solução encontrada para, literalmente, mudar a imagem do País lá fora” (GATTÁS, 2005, p. 16).

a reforma foi submetida a uma série de revisões, sem que nunca tenha sido colocada em prática, a não ser em alguns de seus aspectos, conforme afirma Delaneze:

O método pedagógico colocado pela Reforma Benjamin Constant era o intuitivo, o mesmo instituído no fim do Império pela própria Reforma Leôncio de Carvalho. Mas a instrução moral e religiosa foi substituída por uma instrução leiga, embora a Igreja tenha continuado a expandir sua rede de escolas. Com o fim do padroado, até mesmo o direito eclesiástico ficou suprimido das faculdades de Direito. No ensino superior, uma das intenções da reforma era a eliminação paulatina dos exames preparatórios, os quais perduraram ainda por algum tempo. (DELANEZE, 2007, p. 52).

Alicerçado em normas e determinações legais nem sempre condizentes com a sua função emancipadora, o sistema educacional brasileiro contribuiu durante muito tempo para que o ensino superior continuasse a ser pensado como um estágio desvinculado da formação de base, o ensino primário e secundário. Por essa razão, e devido à falta de um saber construído a partir de valores éticos e morais, voltados para uma verdadeira cidadania, as instituições de ensino superior da República Velha formavam indivíduos que visavam, apenas, assegurar um diploma, cargos públicos e altos salários em um mercado de trabalho muito restrito, além de prestígio social. A partir dessa visão, o caráter não universitário dos cursos superiores não representava problema para os estudantes, os quais não tinham a dimensão dos prejuízos de uma formação profissionalizante destituída de uma base filosófica consistente, formadora de valores humanísticos, e tampouco se davam conta do papel social de uma educação que não considerava a vida em si dos indivíduos, mas somente o que eles produziam.⁵ Na época, o foco das atenções estava voltado para os docentes; estes, sim, deveriam se equiparar aos da Universidade de Coimbra. Além disso, os cursos de longa duração adquiriam a confiança da sociedade nos estudos aqui desenvolvidos, uma vez que não existiam outros modelos ou parâmetros que favorecessem comparações.

Os poucos avanços em alguns setores da economia esbarravam em posturas radicais de uma elite conservadora que não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Tanto é assim que, entre 1808 e 1882, dos 24 projetos encaminhados ao Legislativo propondo a criação de instituições universitárias, nenhum foi aprovado. A partir de 1850, nota-se um modesto crescimento de estabelecimentos educacionais: alguns tiveram a consolidação de suas atividades por meio da criação de centros empenhados na elaboração de projetos e no

⁵ A educação vista como um “produto” ou como um “bem de consumo” incorpora as concepções da sociedade capitalista, burguesa, que atribui a cada coisa um valor de mercado. Nesse sentido, princípios éticos, morais e humanísticos são relegados a planos secundários, uma vez que, em si mesmos, eles só interessam aos indivíduos que, em face de tais princípios, adquirem consciência crítica.

desenvolvimento de estudos científicos como, por exemplo, o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A falta de vontade política e, consequentemente, de investimentos do governo central em educação limitava a expansão do ensino superior pautado na formação de profissionais liberais a poucas instituições públicas. É a partir desse quadro restritivo de direito a uma educação de qualidade que as elites locais e confessionais católicas, valendo-se de um dispositivo legal previsto na Constituição Federal de 1891, investem na iniciativa privada que tinha por objetivo a criação de seus próprios estabelecimentos de ensino superior.⁶

O primeiro sistema educacional com tais características surgiu em São Paulo e representou um grande progresso, na medida em que concretizava o desfazimento de uma estreita relação mantida entre Estado e educação. O “centralismo” estatal que submetia escolas e faculdades ao rigoroso controle dos órgãos governamentais passou a ser visto como um modelo a ser questionado,⁷ tanto é assim que nos 30 anos subsequentes o sistema educacional brasileiro se expandiu consideravelmente, passando de 24 escolas isoladas a 133, das quais 86 foram criadas na década de 1920. A partir desse momento, o antigo debate sobre a criação de universidades no país se intensificou, mobilizando uma elite de intelectuais laicos que, em oposição ao modelo de instituições isoladas de natureza profissionalizante, defendia a criação de universidades públicas. As discussões não mais se restringiam a questões estritamente políticas, como era comum no passado. Agora, o assunto em pauta era um novo conceito de ensino superior, atrelado à estrutura e ao funcionamento das universidades.⁸

Atribuiu-se como função das universidades o acolhimento da ciência, dos cientistas e dos projetos que tinham por finalidade o desenvolvimento da pesquisa. Ao contrário de unidades de ensino desconexas e centradas no ensino prático, as universidades se conformariam a um modelo de centros de saber inter-relacionados, comprometidos com a sociedade e com a formação de indivíduos críticos. Questionava-se, inclusive, o modelo de universidades que reunia vários cursos isolados em torno de uma Reitoria, priorizando aspectos burocráticos e

⁶ No final do século XIX, o Brasil contava apenas com 24 instituições de ensino superior e 10.000 estudantes. Com os investimentos da iniciativa privada, outros estabelecimentos são criados, sobretudo em São Paulo, entre os quais constam os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana.

⁷ O modelo de instituições isoladas adotado em Portugal combinava, por um lado, o pragmatismo da reforma pombalina, que visava libertar o ensino dos entraves conservadores difundidos pela Igreja Católica e apontados como responsáveis pelo atraso do país em relação às demais nações europeias e, por outro, o sistema educacional napoleônico, que contemplava a separação entre o ensino e a pesquisa científica.

⁸ Enquanto alguns países hispano-americanos, no período colonial, já usufruíam dos benefícios de um saber constituído a partir de instituições universitárias como, por exemplo, o México, que teve a sua primeira universidade criada em 1553, o Brasil teve que esperar até o final do século XIX para ver surgir os primeiros cursos de ensino superior.

administrativos da vida universitária em detrimento de procedimentos acadêmicos voltados para o ensino, para a pesquisa e para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. A ideia era desvincular o novo conceito de universidade do modelo de ensino superior que caracterizava (e ainda hoje caracteriza) muitas instituições universitárias como “agregadas” e não “integradas” às distintas áreas de conhecimento dos cursos ministrados.

Os resultados alcançados ao longo desse extenso debate foram gradativos e, em diferentes momentos, assinalaram a construção de um plano educacional agora pautado em novos valores políticos e sociais, como se pode notar a partir da chamada Era Vargas. No comando do Governo Provisório, que compreende o período de 1930 a 1934, o presidente Getúlio Vargas, o “pai dos pobres”, criou o Ministério da Educação⁹ e nomeou Francisco Campos como seu primeiro Ministro. Este, atendendo às determinações governamentais, promoveu uma ampla reforma educacional, mais conhecida como Reforma Francisco Campos,¹⁰ autorizando o funcionamento das universidades e regulamentando o ensino secundário, inclusive autorizando a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. Norberto Dallabrida, em artigo que se intitula “A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”, analisa os aspectos relevantes da supramencionada reforma, assinalando suas principais contribuições para a educação brasileira. Diz ele:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Sobre o caráter político e intervencionista da Reforma, Dallabrida, em suas Considerações Finais, acrescenta:

⁹ Logo que assumiu o Governo Provisório, em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. A instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

¹⁰ A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BICUDO, 1942, p. 9-51; MORAES, 2000, p. 216-232 *apud* DALLABRIDA, p. 186).

Ela teve a marca de seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do ensino secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador. Esse traço intervencionista e autoritário de Francisco Campos se revelaria ainda mais claro na Constituição de 1937 – sustentáculo jurídico do Estado Novo –, elaborada por ele como titular do Ministério da Justiça do Governo Getúlio Vargas. Por outro lado, Francisco Campos imprimiu uma perspectiva escolanovista¹¹ na reforma do ensino secundário de 1931, que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem. (DALLABRIDA, 2009, p. 190).

Muito embora priorizasse o ensino secundário, o impacto da Reforma Francisco Campos pode ser sentido em todos os níveis de escolaridade, inclusive em nível superior, haja vista a mudança de orientação no trabalho de organização e funcionamento de todas as suas atividades ter provocado o aprofundamento de questões relacionadas à efetividade de muitas práticas educativas. Aos poucos, os espaços antes ocupados inteiramente por uma elite política que quase nada entendia de educação passavam a contar com a participação de intelectuais comprometidos com uma nova visão do ensino, na qual se inseria o debate sobre a eficiência do sistema universitário.

Entrevisto sob a ótica de educadores, o tema “ensino superior/universidade”, a partir da década de 1930, contou com o acolhimento do Estado que, através do Decreto nº 19.851,¹² intitulado Estatuto das Universidades Brasileiras, passou a considerar de suma importância essa modalidade de instituição. Paulo Nathanael Pereira de Souza, em seu livro *LDB educação superior: estrutura e funcionamento* (2001), em uma análise crítica das medidas político-administrativas instituídas no Governo Vargas, por um lado, considera o referido Decreto como um avanço nas discussões sobre a implantação das universidades no Brasil e, por outro, comenta a falta de efetividade de algumas determinações previstas no texto da lei:

A verdadeira ideia de uma universidade brasileira estruturalmente consistente teria lugar em 1931, mediante o Decreto nº 19.851, baixado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, por inspiração do Ministro Francisco Campos. Segundo esse diploma legal, intitulado Estatuto das Universidades Brasileiras, esse tipo de instituição deveria privilegiar os estudos básicos, ministrados por uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual saíam os diversos ramos profissionalizantes: do Direito, da Engenharia, da Medicina, entre outros. Avanço na teoria, sem correspondência

¹¹ A “escolanovista”, Escola Ativa ou Escola Nova, fundada pelo suíço Adolphe Ferrière, foi um movimento que surgiu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, cujo ideal seria o de libertar o aluno da tutela do adulto para colocá-lo sob a tutela da própria consciência moral. Segundo ele, os alunos deveriam assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que, mais tarde, pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política do seu país. A Escola Nova chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

¹² O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, baixado no Governo Provisório de Getúlio Vargas e inspirado pelo Ministro da Educação Francisco Campos, determinava o lugar a ser ocupado pelas universidades no contexto educacional do Brasil pós-revolução de 1930.

efetiva na prática. Também segundo esse decreto, nesse grau de ensino, a regra seria a universidade, e a exceção, o instituto isolado de ensino superior. Uma bela declaração de intenções, porque, na realidade, o que sempre imperou na rede escolar superior foi o instituto isolado, continuando a universidade a ser uma exceção. (SOUZA, 2001, p. 5).

A ideia de universidade como “exceção” a qual se refere Paulo Nathanael diz respeito, apenas, à Universidade de São Paulo (USP), considerando-se que, desde a década de 1920, uma elite intelectual comprometida não só com as questões do ensino, mas também com a sociedade em seus distintos âmbitos, vinha contribuindo para a construção de um novo modelo de universidade. Ou seja, a USP, desde essa época, reuniu os cursos superiores existentes em todo o Estado de São Paulo, tendo como instrumento não a Reitoria ou os mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,¹³ caracterizada como a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, integrando, desta forma, outras faculdades que anteriormente funcionavam em um sistema de isolamento tanto físico quanto acadêmico. O objetivo proposto pelo novo modelo da USP visava a integrar, a partir de uma base comum, os ensinamentos de diversas áreas do saber, constituindo-se como a porta de entrada para qualquer dos outros cursos profissionalizantes. Além disso, a USP foi a primeira instituição brasileira de nível universitário a implantar um sistema integrado de atividades que contemplava concomitantemente o ensino, a pesquisa e a extensão, equiparando-se, dessa forma, às modernas universidades de todo o mundo.

Em continuação ao projeto de renovação do ensino universitário encabeçado pela USP, em 25 de janeiro de 1934 o Decreto nº 6.283 determinava objetivamente, no artigo 2º, a sua finalidade:

Art. 2º – São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SÃO PAULO, 1934).

¹³ Sobre a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Paulo Nathanael afirma: “A ideia era transformar a Faculdade de Filosofia num tronco comum de estudos básicos, contendo as matemáticas, as letras, a física, a química, a biologia, a geografia, a história, as ciências sociais e políticas, além da própria filosofia, a partir do qual se alongariam os diversos galhos dos cursos profissionalizantes. O concurso vestibular não deveria mais se fazer para este ou aquele curso, e sim para a universidade, sendo obrigatório a todo aluno passar pelo tronco comum antes de optar pela área profissional. Em relação ao que se fazia no Brasil e mesmo na América Latina, herdeiros de uma concepção de cursos específicos em matéria de ensino superior, o projeto USP aparecia como uma autêntica revolução” (SOUZA, 2001, p. 6).

A partir das décadas de 1950, 1960 e 1970 a implantação de universidades federais em cada estado do país – e, em alguns casos, também universidades estaduais, como por exemplo, em São Paulo – tornou-se realidade; no entanto, a falta de um planejamento adequado às novas condições impostas ao ensino superior resultou na queda da qualidade do ensino, bem como na mercantilização de um saber agora decorrente da explosão das faculdades privadas. Constituído esse quadro de crise, instituições, incluindo as de ensino superior, mais governo federal, através do Ministério da Educação e de seus órgãos conveniados, vêm tentando há algumas décadas encontrar o ponto de equilíbrio entre as inúmeras propostas de melhoria da educação e a necessidade de um maior aprofundamento das questões político-organizacionais que interferem na consecução de muitos projetos e no cumprimento de muitas leis.

Com tudo isso, a educação brasileira e, principalmente, o ensino superior hoje contam com alguns dados relevantes, dentre os quais se destacam o fato de os mecanismos de controle da qualidade do ensino difundido nas universidades não mais dependerem de avaliações políticas, bem como a abertura de vagas nessas instituições buscarem o amplo e irrestrito atendimento à população. Ou seja, hoje, o acesso ao ensino superior não é mais um privilégio das elites, tampouco se admite que setores alheios à educação interfiram direta e ostensivamente nos processos seletivos e nos procedimentos acadêmicos das instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Entre avanços e recuos, o ponto nevrálgico dos debates sobre a educação e que ainda desperta maior preocupação aos educadores, sobretudo aqueles mais comprometidos com a formação de profissionais competentes e cidadãos críticos para atuarem em uma sociedade que, a todo momento, exhibe um novo rol de prioridades, é o “espírito” que move o complexo sistema educacional a investir em um novo conceito de educação. Em outras palavras, importa a esses educadores compreender e assimilar os processos de mudanças, não apenas no que tange aos procedimentos de natureza prática, mas, e principalmente, aqueles que ocorrem em face dos níveis de consciência dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o sistema implantado pela USP desde a década de 1920, no qual as mudanças ocasionadas promoveram uma verdadeira revolução no conceito de universidade e de educação, continua sendo importante ponto de referência para muitas análises e considerações críticas sobre os sucessivos planos de ensino implantados no sistema educacional brasileiro.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre importantes proposições filosóficas que representaram, e que ainda hoje representam, o ponto de partida do grande debate teórico-crítico que se instaurou, sobretudo a partir do século XVII, e que tinha como objetivo proceder à revisão dos conceitos de ciência e de educação tendo em vista as condições

histórica, político-social e religiosa das chamadas “sociedades modernas”.¹⁴ Sem recorrer a uma exaustiva retrospectiva de natureza historicista, implícita aos acontecimentos que motivaram as sucessivas revoluções, buscar-se-á, no percurso trilhado pelas correntes filosóficas que exerceram maior influência na formação de uma consciência crítica voltada para o desenvolvimento das qualidades humanas, o ponto de articulação ou de entrecruzamento entre filosofia e educação. A intenção é demonstrar a coincidência de algumas proposições e/ou problematizações de conceitos acerca da natureza humana e de suas potencialidades, do conhecimento atribuído às ciências e aos distintos saberes, além das discussões que envolvem a complexa relação entre teoria e prática, discussões estas que remontam aos clássicos greco-latinos e que chegam aos dias atuais revestidas de outros valores e de outros significados para a educação.

2.1 Universidade: o conceito de educação e suas problemáticas

Não é nada bom quando institutos onde se pode conseguir títulos, qualificações, possibilidades de vida e de profissão, se autodenominam redutos da ciência.

Walter Benjamin, *A vida dos estudantes*, p. 33

A epígrafe que anuncia o primeiro subitem deste capítulo remete ao livro *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação* (2002), mais especificamente ao ensaio “A vida dos estudantes”,¹⁵ no qual Walter Benjamin chama a atenção dos leitores para o grave problema das universidades e dos estudantes, considerando que estes passaram a atribuir à ciência um saber dissociado da vida. As instituições universitárias incorporaram um papel nada condizente com sua grandiosidade e com sua função social e, por esta razão, também passaram a ser vistas como “escolas profissionalizantes” ou, em outras palavras, como verdadeiras fábricas de diplomas e

¹⁴ A expressão “sociedades modernas”, aqui, refere-se às sociedades que se constituem, historicamente, a partir da Idade Moderna.

¹⁵ “A vida dos estudantes”, ensaio publicado juntamente com outros textos escritos por Benjamin entre os anos de 1913 e 1915, não apresenta uma data exata correspondente à sua escritura. Sabe-se, apenas, que o texto faz parte da produção crítica de Benjamin quando ele ainda era líder estudantil.

de títulos que asseguram distinção e fidalguia, e menosprezam a formação integral de cidadãos conscientes da importância de um saber *totalizador*.¹⁶

Contrário ao posicionamento daqueles que concebiam a educação como uma experiência particular e isolada da coletividade, Benjamin, quando assumiu a presidência do “Estudantado Livre de Berlim” (*Berliner Freie Studentenschaft*),¹⁷ em maio de 1914, proferiu um importante discurso que, por meio de uma autocitação, ele retoma ao longo do supramencionado ensaio e cuja finalidade era esclarecer a noção caótica que os estudantes tinham de vida científica, bem como a crítica veemente que se fazia ao “movimento estudantil livre”¹⁸ na Alemanha, além de outros temas afins. Naquele momento, a ideia era desmistificar a falácia disseminada pelo discurso acadêmico cientificista que, ao se vincular ao Estado, passou a defender interesses burocrático-administrativos à revelia das necessidades espirituais e materiais dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, a crítica de Benjamin é aguda quando se refere às academias, dizendo:

De nada adianta tolerar as mais livres concepções e teorias enquanto não se garanta a vida que tais concepções e teorias – tanto quanto as mais rigorosas – trazem consigo e se negue ingenuamente esse imenso abismo através da ligação da universidade com o Estado. É equivocado desenvolver exigências isoladamente enquanto o espírito de sua totalidade se mantiver vedado a cada uma dessas exigências em sua realização, e um fato apenas deve ser destacado como notável e espantoso: como na instituição acadêmica a totalidade dos alunos e professores, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, passam uns pelos outros e nunca se enxergam. (BENJAMIN, 2002, p. 33-34).

¹⁶ Para Benjamin, o saber *totalizador* se distingue do conhecimento esquemático e rigorosamente sistematizado na medida em que este se alimenta de uma visão fragmentada do conhecimento e de sua função junto à sociedade; aquele, por sua vez, não separa a atividade teórica e espiritual de uma prática efetiva e consubstanciada na formação do ser humano integral. É nesse sentido que a ideia de um *saber totalizador* não se confunde com a ideia de um conhecimento *absoluto*, que se constrói e se fecha em pressupostos teóricos limitados pelas circunstâncias históricas e político-sociais de uma determinada sociedade. Muito pelo contrário, o seu principal fundamento é o estabelecimento de uma ponte entre *teoria* e *prática*, entre a ciência e os demais saberes resultantes da experiência humana.

¹⁷ Em maio de 1914, Walter Benjamin assumiu a presidência do “Estudantado Livre de Berlim” (*Berliner Freie Studentenschaft*), imprimindo aos membros da organização uma postura crítica madura, cuja agudeza na abordagem dos temas que envolviam a educação, a universidade e o dia a dia dos estudantes chamava a atenção pela conveniência e pela profundidade. Ele se manteve no cargo até a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

¹⁸ O “movimento estudantil livre” surgiu em decorrência das “organizações estudantis livres” (*Freistudentische Organisationen*), ou seja, organizações criadas por universitários alemães de tendências mais radicais, que faziam oposição às chamadas *Burschenchafiten*, associações de estudantes fundadas em 1815, no âmbito das guerras de libertação contra a ocupação napoleônica. Imbuídas de ideais revolucionários no início, as *Burschenchafiten* foram assumindo posições cada vez mais reacionárias, aproximando-se, nas primeiras décadas do século XX, de tendências nacionalistas e antissemitas. Os radicalismos dessas organizações, assim como as tendências reacionárias que, em continuação, se apoderaram do espírito universitário, também são alvo das críticas de Benjamin.

A crítica às concepções e teorias que não encontravam na prática a sua efetividade, somada à inexistência de um espírito capaz de assimilar o verdadeiro sentido da *totalidade* – termo recorrente no texto de Benjamin –, vem acompanhada de um conceito de educação fundado na construção coletiva de um saber plural; plural e genuíno, confluyente, porque incorporava as experiências históricas e culturais dos indivíduos e da sociedade. Em contraposição ao sistema educacional adotado pelas instituições de ensino superior na Alemanha, Benjamin aponta como traço marcante e paradoxal na vida das academias a submissão acrítica dos estudantes a um Estado segregacionista, que não lhes assegurava sequer os direitos essenciais e inerentes à própria condição de cidadãos; a academia, afirma, simplesmente joga o “gigantesco jogo de esconde-esconde” no qual ninguém se enxerga.

A crise da educação na Alemanha, desencadeada desde o final do século XIX, é nesse ensaio meticulosamente analisada por Benjamin. Exibindo um retrato da universidade por dentro, ele consegue dar destaque e maior visibilidade aos problemas relacionados às práticas educacionais ali realizadas, entre os quais se identifica a ausência de um pensamento crítico, reflexivo e verdadeiramente comprometido com a formação emancipadora dos estudantes – tanto em relação aos seus mestres quanto em relação às suas próprias convicções sobre o papel da ciência. O empenho na profissionalização dos estudantes vinha sempre disfarçado de um discurso cujo cientificismo, vazio e incoerente com os reais propósitos de uma instituição do porte da universidade, era flagrante; no entanto, ninguém conseguia assimilar a gravidade daquela situação.

Benjamin faz um breve relato das organizações estudantis historicamente bem-conceituadas pelo poder devastador de seus ideais revolucionários demonstrando como, ao longo de suas trajetórias, elas foram se descaracterizando e perdendo as suas bases principiológicas. Fragmentos do seu discurso de posse na presidência do “Estudantado Livre de Berlim” são exemplos de como uma visão crítica profundamente comprometida com os ideais de uma educação integradora e pautada na construção de um saber totalizador foi capaz de se antecipar aos fatos, considerando que, naquela época, ele já apontava a responsabilidade dos acadêmicos e, sobretudo, dos movimentos encabeçados pelos estudantes membros das chamadas organizações estudantis, tendo em vista que estes pleiteavam “renovação”,¹⁹

¹⁹ O ideal de “renovação” que pleiteavam praticamente todas as organizações estudantis da Alemanha se referia a questões de natureza ética e moral, próprias das relações humanas e sociais em processo de degradação, sobretudo depois da Primeira Guerra Mundial. Tal ideal não foi alcançado, como afirma Benjamin, devido à perda, ao longo do tempo, das bases principiológicas das próprias organizações estudantis e, consequentemente, de toda a comunidade.

promoviam extensos e conflituosos debates, sem que antes houvessem chegado à definição de quais deveriam ser os fundamentos ou as bases filosóficas dos próprios movimentos.

As divergências espaciais e temporais de muitas situações às quais Benjamin se reporta em seu discurso demandam uma análise criteriosa dos acontecimentos e sua devida contextualização. Mesmo assim, dada a profundidade crítico-filosófica e a relevante contribuição de suas argumentações para as teorias modernas da educação, sua visão sobre os movimentos estudantis na Alemanha e sobre a universidade ainda suscita nos dias atuais muitas reflexões acerca dos sistemas educacionais de muitos países da América Latina e, em especial, do Brasil. Sendo assim, e em continuação à abordagem dos temas propostos para este capítulo, considera-se pertinente refletir sobre fragmentos do referido discurso, uma vez que o objetivo é destacar os pontos nevrálgicos da sua crítica à academia e aos estudantes para, em seguida, articulá-los às distintas concepções de ciência e de educação.

Existe um critério muito simples e seguro para testar o valor espiritual de uma comunidade. A questão: nela se expressa a totalidade do indivíduo atuante? Está comprometido com ela o ser humano integral? Este lhe é imprescindível? Ou a comunidade é prescindível a cada ser humano na mesma medida em que este é prescindível àquela? É muito simples formular a questão, muito simples respondê-la em relação aos tipos atuais de comunidade social, e essa resposta é decisiva. Todo indivíduo atuante aspira pela totalidade, e o valor do desempenho individual reside precisamente nessa totalidade, ou seja, no fato de que a essência total e indivisível de um ser humano possa ganhar expressão. Mas a realização socialmente fundamentada, tal como hoje a encontramos, não contém a totalidade, é algo inteiramente fragmentado e derivado. Não é raro que a comunidade social seja o espaço em que, sorrateiramente e na mesma sociedade, luta-se contra desejos mais elevados, metas mais pessoais, encobrindo-se, porém, o desenvolvimento natural e mais profundo. O desempenho social do homem médio serve, na maioria dos casos, para recalcar as aspirações originais e não derivadas do homem interior. Trata-se aqui de acadêmicos, de pessoas que já pela profissão estabelecem algum tipo de ligação interior com as lutas espirituais, com o ceticismo e o criticismo daquele que estuda. Essas pessoas apoderam-se, como local de trabalho, de um meio imensamente afastado do seu, que lhe é totalmente estranho, e lá, longe do mundo, criam para si uma atividade limitada, sendo que a totalidade de tal ação reverte em benefício de uma generalidade frequentemente abstrata. (BENJAMIN, 2002, p. 35-36).

Neste primeiro fragmento, o tom incisivo e altamente questionador utilizado por Benjamin ao conclamar os estudantes para refletirem sobre o papel da academia – dos acadêmicos e deles próprios – no seio da “comunidade” torna evidente a sua bandeira de luta em defesa de valores éticos, morais e espirituais, cuja complexidade das proposições filosóficas que lhes são inerentes ultrapassa os dilemas circunstanciais das organizações estudantis. O que está em jogo é algo infinitamente maior: a *totalidade do indivíduo atuante*. Antes de se tornar estudante ele é um indivíduo, um ser humano que *aspira pela totalidade*, afirma de maneira contundente Benjamin. No entanto, a realização desse ideal encontra na própria sociedade

inúmeros obstáculos, tendo em vista que o caráter *fragmentado* e *derivado* da imensa maioria do contingente social faz prevalecer sobre os *desejos mais elevados* e *originais* do homem interior os interesses materiais e imediatistas do homem médio.

A superação desse impasse, que coloca de lados opostos indivíduos participantes de uma mesma sociedade, estaria na atuação consciente daqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades humanas: os educadores, os intelectuais, os acadêmicos. Sobre estes últimos, Benjamin manifesta toda sua revolta, haja vista que, em tese, eles teriam condições de promover a tão esperada “renovação”, caso não estivessem egoisticamente ocupados consigo próprios e com uma carreira acadêmica que, a cada dia, fechava-se mais dentro dos muros da universidade.

Entre o antes e o depois da Primeira Guerra Mundial, o discurso acadêmico na Alemanha incorporou *sorrteiramente*²⁰ uma visão de educação que vinculava os estudantes ao compromisso de uma militância política junto às classes operárias. De acordo com o que propunha Benjamin, essa não seria a forma mais adequada de fazer prevalecer um conceito de educação fundado no exercício de uma consciência iluminada por um saber que apostava em uma formação *humanizadora*. O saber formativo se contrapõe ao informativo e produz efeitos diametralmente opostos; do mesmo modo, a relação entre o saber e o trabalho não pode ser *mecanicista*, advertia Benjamin:

Não vigora qualquer ligação interior e primordial entre a existência espiritual de um estudante e seu interesse assistencial por filhos de operários ou mesmo por outros estudantes. Nenhuma ligação a não ser um conceito de dever desvinculado de seu trabalho pessoal, de seu trabalho mais próprio, o que cria uma contraposição mecanicista: “aqui o bolsista do povo – lá o desempenho social”. O sentimento de dever é calculado, derivado e distorcido, não emana aqui do próprio trabalho. E assim se satisfaz a tal dever não no sofrimento pela verdade pensada, também não na aceitação de todos os escrúpulos de um pesquisador e, de forma alguma, na mentalidade ligada de certo modo com a própria vida espiritual. Mas, se satisfaz a tal dever em uma contraposição crassa e ao mesmo tempo altamente superficial, comparável àquela entre “ideal-material” e “teórico-prático”. Aquele trabalho social, em uma palavra, não é intensificação ética, mas sim a reação amedrontada de uma vida espiritual. A objeção mais própria e profunda, contudo, não é o fato de que o trabalho social se contraponha, desvinculado e abstrato no essencial, ao verdadeiro trabalho estudantil, manifestando-se nisso a mais alta e refutável expressão do relativismo que, incapaz de vida sintética, quer ver – medrosa e meticulosamente – todo elemento espiritual acompanhado do físico, toda colocação teórica acompanhada de seu contrário; o decisivo não é que a totalidade desse trabalho seja, na realidade, um utilitarismo vazio e genérico, mas sim que esse trabalho exija, apesar de tudo, o

²⁰ Benjamin, em seu ensaio, utiliza essa mesma expressão para falar das estratégias da sociedade alemã que, ao lançar mão de conceitos ou de pressupostos contrários à aspiração de *totalidade* inerente ao ser humano integral, frustra seus objetivos mais elevados e, conseqüentemente, os da sociedade como um todo. No caso, as tais estratégias são *sorrteiras* porque aparecem disfarçadas de bons propósitos, procurando atuar subliminarmente na consciência dos indivíduos que se deixam levar pela retórica vazia do discurso acadêmico, aparentemente científico.

gesto e a atitude do amor onde se processa apenas uma obrigação mecânica, com frequência apenas um desvio para esquivar-se das consequências de uma existência espiritual crítica, com a qual o estudante está comprometido. Pois, na realidade, ele é estudante com a finalidade de preocupar-se mais intimamente com o problema espiritual do que com a prática da assistência social. Por fim – e esse é um sinal infalível: do trabalho social dos estudantes não resultou nenhuma renovação do conceito e da apreciação do trabalho social. Para a opinião pública o trabalho social continua sendo aquela mistura singular de ato individual de dever e compaixão. (BENJAMIN, 2002, p. 36-37).

Finalmente, Benjamin dá o seu *veredicto* a respeito do trabalho dos estudantes, realçando a inexistência de realizações que confirmem o êxito dos objetivos pleiteados pelas organizações estudantis, além de demonstrar, ao longo da sua exposição, a contradição entre os ideais verdadeiramente comprometidos com a totalidade dos indivíduos e aqueles que forjavam uma atividade prática interessada no cumprimento de um dever estéril e “calculado”:

Os estudantes não conseguiram dar forma à sua necessidade espiritual e, por isso, nunca conseguiram fundar uma comunidade com desígnios verdadeiramente sérios, apenas uma comunidade interessada e zelosa do dever. Aquele espírito tolstoiano que escancarou o abismo descomunal entre existência burguesa e proletária, o conceito de que servir aos pobres é uma tarefa da humanidade e não atividade secundária do estudante, esse conceito que aqui, exatamente *aqui*, exigiria tudo ou nada, aquele espírito que nasceu das ideias dos mais profundos anarquistas e em comunidades monásticas cristãs, aquele espírito verdadeiramente sério de trabalho social, que nunca necessitou de tentativas infantis de empatia com a psique do trabalhador e do povo, não vicejou em comunidades estudantis. Por causa da abstração e do desvinculamento do objeto, malogrou a tentativa de organizar a vontade de uma comunidade acadêmica sob a forma de comunidade de trabalho social. A totalidade do indivíduo ativo e desejoso não encontrou expressão, porque nessa comunidade a sua vontade não podia ser direcionada para a totalidade. (BENJAMIN, 2002, p. 37).

Muito embora tenha sido proferido em 1914, o discurso de Benjamin não foi assimilado, tampouco foi acolhido pela comunidade científica, nem pelos próprios estudantes, que mantiveram uma atitude alienada em relação à importância de um saber totalizador ao qual insistentemente Benjamin se refere. Em face dos “novos tempos”,²¹ a educação pautada pelo domínio da informação sobre a formação, do ensino utilitário sobre a busca da totalidade do ser, da rotina burocrática sobre o espírito da pesquisa era vista como a forma mais apropriada e mais eficaz na divulgação de objetivos que não correspondiam aos interesses de uma educação preocupada com a sua função libertadora. Enquanto isso, questões polêmicas como aquelas que

²¹ Na passagem do século XIX para o século XX, a concepção de “novos tempos” se pautava pelas ideias de progresso das ciências e pelo avanço de novas tecnologias que, à primeira vista, criavam a ilusão de uma vida mais próspera e mais feliz. Os conflitos entre burguesia e proletariado, no contexto da nação alemã, eram vistos como passíveis de solução a partir do incentivo à profissionalização dos estudantes e ao trabalho disciplinado das classes operárias nas fábricas e nas indústrias de grande porte. O Estado, por trás de toda “engenharia” intelectual e responsável pela difusão de tal concepção era, ao final do processo, o grande beneficiado.

apontavam os grandes contrastes entre a educação burguesa e a educação proletária eram negligenciadas pelos acadêmicos e pelos estudantes, que não mais assumiam os desafios de uma pedagogia revolucionária. Amparados pelo poder reacionário de uma ciência corrompida pelos interesses profissionalizantes, eles contribuíam sobremaneira para a naturalização de práticas inaceitáveis no âmbito das instituições universitárias, como a manutenção de currículos e programas fechados, absolutos no tocante à reprodução de um conhecimento deslocado no tempo e no espaço. Por esse motivo, ao decretar a falência da universidade e do estudantado alemão, Benjamin não teve nenhum receio de estar sendo injusto ou excessivamente crítico, como se pode ver em seus comentários:

O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, não se encontra de maneira alguma no campo da sua nova luta pela arte, de maneira alguma ao lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa. Na verdade, o estudantado alemão enquanto tal não existe. E isso não porque ele não participe das correntes mais recentes e mais “modernas”, mas sim porque, enquanto estudantado, ignora todos esses movimentos em sua profundidade; porque esse estudantado vai deslizando continuamente pelos canais mais amplos da opinião pública, a reboque desta; porque é criança mimada e “estragada” de todos os partidos e associações, elogiada por todos, pois pertencente de certo modo a todos; mas inteiramente privado da nobreza que até cem anos atrás conferia visibilidade ao estudantado alemão e o fazia ocupar posições visíveis, como defensor da vida mais elevada. (BENJAMIN, 2002, p. 39).

Em suas argumentações, Benjamin deixa claro o seu ponto de vista sobre a educação e sobre o papel que um saber transformador de caráter elevado deveria desempenhar junto aos indivíduos e à sociedade. O perpassar de outras vozes nitidamente representadas em seu discurso evidencia preocupações com um conhecimento *humanizador* e universal. Sem minimizar a importância e os progressos da ciência²² que, nesse sentido, torna-se importante aliada das artes, da literatura, da filosofia e das atividades empenhadas no aprimoramento da percepção, da sensibilidade e do poder de criação dos indivíduos, ao longo do seu texto, ele constrói dialeticamente uma proposta para se pensar a educação a partir de uma visão menos “especializada” e menos “limitada”. Suas convicções estavam alicerçadas em uma certeza:

A comunidade dos homens criadores eleva todo estudo à universalidade: sob a forma da filosofia. Não se conquista tal universalidade à medida que se expõem questões literárias ao jurista, questões jurídicas ao médico (como tentam fazer alguns grupos de estudantes), mas sim na medida em que a comunidade cuida e consegue por si

²² Os pressupostos crítico-filosóficos que asseguram importância à obra de Benjamin coincidem com os de Aristóteles, na medida em que ambos transmitiam a ideia de “ciência” como “sabedoria”. Muito embora tenha manifestado em toda sua vida e sua obra uma opção ideológica antiburguesa, o que mais chama atenção nas proposições benjaminianas é sua paixão pela construção de um mundo mais justo e mais humano. Na prática, ele deixou que sua maior paixão, a sabedoria, conduzisse seus passos na luta contra a alienação e a ignorância.

mesma que, ante toda particularização do estudo especializado (que só se consegue preservar com vistas à profissão), acima de todo funcionamento das escolas especializadas, ela própria, a comunidade universitária enquanto tal, seja criadora e mantenedora de sua forma filosófica, e isso não com os questionamentos de uma filosofia especializada e limitada, mas sim com as questões metafísicas de Platão e Espinosa, dos românticos e de Nietzsche. (BENJAMIN, 2002, p. 41).

Ao fazer referência às questões da metafísica de Platão e Espinosa, bem como às dos românticos e de Nietzsche, Benjamin remonta a uma trajetória de importantes filósofos, filólogos, historiadores, teóricos, grandes escritores e poetas, todos críticos do pensamento ocidental que, em suas obras, se detiveram em analisar temas relacionados ao binômio humanismo/existencialismo, no qual a sabedoria, o conhecimento, a ciência e a educação figuram como lastro de polêmicos debates. Para cada época e em cada lugar, em face de circunstâncias históricas e político-sociais de extrema relevância, muitos desses temas considerados eixos catalisadores e formadores de mentalidades foram abordados de diferentes perspectivas e naturalmente manifestaram concepções éticas, morais e religiosas condizentes com os valores constituídos a partir de realidades distintas. A monumental grandeza da produção humana relativa ao conhecimento, no entanto, entre avanços e aparentes retrocessos, apresenta pontos em comum e remete muitos questionamentos atinentes à atividade do *pensar*, *ensinar* e *aprender* à inquietante busca de sentido para a própria vida, em outras palavras, a busca ontológica do ser: por que existimos? Ou, antecipando-se a toda e qualquer dúvida inerente à condição de existente, o que é o existir? Para responder a tais questionamentos, em face da chamada Era Moderna que se inicia a partir do século XVI com o Renascimento, a filosofia antiga enfrentava sérios obstáculos, tendo em vista uma nova concepção de “homem” e de “vida” em sociedade, como se verá a seguir.

2.2 Contribuições da Filosofia Moderna para a educação

Em decorrência de muitos questionamentos filosófico-existenciais e de muitas especulações acerca da natureza da Natureza²³ e da natureza das coisas, correntes de pensamento atentas ao surgimento de um novo conceito de ciência, bem como à intensificação de conflitos sociais desencadeados desde a passagem do mundo antigo para o mundo medieval,

²³ A palavra Natureza com “n” maiúsculo, aqui, remete aos estudos que atribuíam superioridade e distinção à Natureza humana, tendo em vista que somente ela, a Natureza humana, é iluminada pela razão. Enquanto isso, natureza com “n” minúsculo remete à natureza propriamente dita, à natureza das coisas.

impulsionaram a organização de movimentos artístico-culturais cujos alcances histórico, social, econômico, político e religioso foram capazes de promover grandes rupturas. O Renascimento,²⁴ enquanto divisor de águas entre a Era Medieval e a Era dos Grandes Descobrimentos e das Grandes Invenções, apesar de propor a retomada de valores intrínsecos à tradição clássica grega – agora acrescidos de uma visão humanística centrada no homem e no seu poder de criação –, não conseguiu, de imediato, transmitir aos filósofos do século XVI e início do século XVII um ideal de liberdade e de renovação condizentes com os progressos de um saber científico que florescia, mas que não assegurava certezas absolutas ou verdades irrefutáveis. Muito pelo contrário, “do Renascimento originou-se uma filosofia resignada ao divórcio entre a sabedoria e a ciência” (DESCARTES, 1996, p. XI).

Concomitante à busca de novos horizontes do saber, o cerceamento do direito do *livre pensar*²⁵ submetia os responsáveis por grandes descobertas científicas ao exame rigoroso dos “doutores” da Igreja integrantes do Santo Ofício, como foi o caso de Galileu Galilei (1564-1642) que, ao retomar as concepções heliocêntricas de Nicolau Copérnico (1473-1543), envolveu-se em grandes conflitos e, diante do Tribunal da Santa Inquisição, foi obrigado a negar suas convicções em favor da antiga cosmologia de inspiração aristotélica.²⁶ René Descartes (1596-1650), antes da publicação da obra que lhe daria maior notoriedade, *Discurso do método* (1637), em carta dirigida ao seu grande amigo e preceptor, o Pe. Mersenne,²⁷ manifestou seus temores em relação ao julgamento que faria a Igreja do seu estudo *O mundo ou tratado da luz*, considerando que nele a cosmologia aristotélica era definitivamente refutada como incorreta, portanto, inválida. Tais temores o levaram a desistir de tornar pública a referida obra, como se pode notar no fragmento da carta abaixo:

²⁴ O Renascimento representou um período de grandes conquistas, inclusive no campo das ciências. O progresso da Astronomia modificou a concepção do universo, induzindo alguns eruditos a buscar nas grandes obras do passado e nas doutrinas da Grécia e do Oriente o espírito dos *novos tempos*. Platão e Plotino, bem como as doutrinas filosóficas do Estoicismo, do Epicurismo, do Hermetismo e da Cabala, serviram de fonte e de inspiração para o desenvolvimento de uma filosofia que oscilava entre a crítica à Escolástica e às proposições de Aristóteles e a lassidão da dúvida desencadeada pela desconfiança nos novos pressupostos científicos.

²⁵ A metodologia Escolástica eliminava o direito do *livre pensar*, na medida em que sua principiologia se pautava pela dogmática cristã.

²⁶ A cosmologia aristotélica está associada às primeiras fases de desenvolvimento do pensamento de Aristóteles, nas quais se observa uma forte influência das ideias platônicas. Em suas obras *Sobre o céu* e *Sobre a geração e a corrupção*, assim como nos livros da *Física*, ele expõe ideias fundamentais a esse respeito. Os conceitos da física aristotélica perduraram por quase dois milênios e foram a base de todas as teorias especulativas mais antigas conhecidas da física. Após o trabalho de cientistas como Galileu, Descartes, Isaac Newton e muitos outros, finalmente foi amplamente aceito que a física aristotélica não era correta nem viável. Apesar disso, suas ideias prevaleceram até o século XVII, talvez até mais, uma vez que seus conceitos ainda foram lecionados nas universidades da época.

²⁷ Os fragmentos da carta de Descartes ao Pe. Mersenne, escrita em 1633, são retomados no “Prefácio” à edição de 1996, da Editora Martins Fontes, da obra *Discurso do método*, traduzida por Maria Ermantina Galvão.

[...] propuseram-me enviar-vos meu *Mundo* como presente de fim de ano [...], mas vos direi que, mandando indagar estes dias, em Leiden e em Amsterdã, se o *Sistema do mundo* de Galileu achava-se à venda, porque parecia-me ter sabido que fora impresso na Itália no ano passado, comunicaram-se que era verdade que fora impresso, mas que todos os exemplares haviam sido queimados em Roma, ao mesmo tempo que o condenaram a retratar-se; o que me surpreendeu tanto que quase resolvi queimar todos meus papéis ou, pelo menos, não mostrar a ninguém. Pois não podia imaginar como ele, que é italiano, e mesmo estimado pelo papa, [...] pudesse ter sido criminalizado, a não ser por ter desejado, por certo, demonstrar o movimento da Terra [...] e confesso que, se isto estiver errado, todos os fundamentos de minha filosofia o estarão também, pois esse movimento é demonstrado por ele com evidência. E é tão ligado a todas as partes de meu tratado, que não poderia retirá-lo sem deixar o restante totalmente claudicante. Mas, como não queria, por nada neste mundo, que sásse de mim um discurso em que se encontrasse qualquer palavra que fosse desaprovada pela Igreja, achei melhor suprimi-lo do que publicá-lo estropiado. (DESCARTES, 1996, p. XVII).

Contrapondo-se à *Escolástica* medieval, que usava a razão para dar expressão à fé e à tradição,²⁸ anos mais tarde, sobretudo a partir da publicação do *Discurso do método*, Descartes propõe uma reflexão independente do discurso filosófico-religioso em voga. No enfrentamento de temas polêmicos e muito caros à Igreja Católica, como a noção de método e a ideia de universo infinito, ele descobre a força de seus argumentos e, dessa forma, desenvolve um pensamento autônomo e original. Por não compactuar com o ceticismo que impregnava as produções filosóficas mais avançadas da época²⁹ e, ainda, por não admitir uma ciência incerta nem uma sabedoria que se desenvolvesse fora da ciência, ele rompe resolutamente com as tendências renascentistas. Ao abrir caminho para outros sistemas que pretendiam descobrir as verdades fixas e absolutas sobre o universo, ele compartilha de uma prodigiosa revolução científica e, desse modo, decreta o surgimento das chamadas *filosofias modernas*.³⁰

²⁸ Anselmo de Cantuária (1033-1109) formulou o princípio *credo intelligam* (creio para compreender), do qual se depreende a convicção de que a fé e a tradição são os dados prévios; a razão e a teologia constituem um segundo passo, implicando interpretação e até especulação. Em contraposição a tal princípio, Tomás de Aquino (1225-1274) e, bem mais tarde, o nominalista Guilherme de Occam (1288-1347), manifestaram discordâncias quanto à forma e às “fórmulas” utilizadas por muitos escolásticos para harmonizar questões relacionadas ao saber e à religião cristã. Mesmo assim, durante muito tempo prevaleceu a visão da Igreja e, conseqüentemente, a supremacia de um conhecimento atrelado à aquisição das virtudes divinas.

²⁹ Ao longo do século XVI e início do século XVII, juntamente com o orgulho pela conquista dos novos conhecimentos, intensifica-se a desconfiança de alguns estudiosos em relação aos resultados alcançados com os progressos da ciência. Heinrich Cornelius Agrippa ou, simplesmente, Agrippa de Netteshein (1486-1535), em *Da incerteza e da vaidade das ciências e das artes*, obra escrita por volta de 1528, afirma, antes de Rousseau, que as ciências e as artes são prejudiciais ao homem e denuncia os abusos das profissões liberais atacando, ao mesmo tempo, os gramáticos, os músicos, os médicos e outros profissionais. As afirmações “ciência sem consciência não passa de ruína da alma”, de François Rabelais (1494-1553), e “não se sabe nada”, de Francisco Sanches (1551-1623), são frases célebres que, mais tarde, motivaram Michel de Montaigne (1533-1592) e Pierre Charron (1541-1603) a admitirem que a ciência permaneceria irremediavelmente incerta.

³⁰ As correntes filosóficas modernas surgiram a partir da chamada Idade Moderna da filosofia, iniciada por Descartes que, a partir das suas proposições em *O discurso do método*, abriu caminho para os sistemas que pretendiam descobrir as verdades fixas e absolutas sobre o universo.

À luz de um raciocínio lógico-filosófico comprometido com a busca da verdade, Descartes trata, em *Discurso do Método*, da sua experiência como observador perspicaz e analista do(s) mundo(s) interior e exterior. Ao longo das seis partes que constituem a referida obra ele defende, com veemência, a demolição da ideia de ciência como algo separado da experiência ou como um saber isolado dos demais saberes. Dessa forma, muitas proposições acerca da relação ciência/sabedoria e, conseqüentemente, dos modos ou métodos de apreensão do conhecimento decorrentes da atividade do pensar foram esclarecidas.³¹ Na Primeira Parte da obra, isto é, na parte introdutória, ele diz: “meu propósito não é ensinar o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar o modo que procurei conduzir a minha” (DESCARTES, 1996, p. 7). Sem menosprezar os mestres ou os conhecimentos das Letras Clássicas adquiridos durante sua formação no colégio de jesuítas de La Flèche³², entre os anos de 1606 e 1614, o *modo* ou *método* ao qual se refere prioriza a sua experiência no mundo, como ele mesmo deixa entrever ao justificar suas escolhas:

Por isso, assim que a idade me permitiu sair da sujeição de meus preceptores, deixei completamente o estudo das letras. E resolvendo-me a não mais procurar outra ciência, além da que poderia encontrar em mim mesmo, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto da minha juventude em viajar, em ver cortes e exércitos, em conviver com pessoas de diversos temperamentos e condições, em recolher várias experiências, em experimentar-me a mim mesmo nos encontros que o acaso me propunha, e, por toda parte, em refletir sobre as coisas de um modo tal que pudesse tirar algum proveito. Pois, parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada qual faz sobre os assuntos que lhe dizem respeito, e cujo desfecho deve puni-lo logo depois, se julgou mal, do que naqueles que um homem de letras faz em seu gabinete, sobre especulações que não produzem nenhum efeito, e que não terão outra consequência a não ser, talvez, a de que extrairá delas tanto mais vaidade quanto mais afastadas estiverem do senso comum, pelo fato de ter tido de empregar mais espírito e artifícios para torná-las verossímeis. (DESCARTES, 1996, p. 13).

O compromisso de Descartes com um discurso lógico-filosófico acessível aos homens empenhados em compreender os mecanismos da ciência sempre representou uma espécie de fio condutor na busca pela racionalidade que ele afirmava existir na atividade do

³¹ Em um opúsculo incompleto e intitulado *Regras para a direção do espírito*, cuja data da primeira publicação varia entre 1623 e 1628, Descartes já propunha uma pedagogia voltada para a aquisição do conhecimento integrador de outros saberes advindos da experiência humana.

³² Fundado em 1604, La Flèche foi o colégio jesuíta mais importante de França no século XVII e ficava situado às margens do rio Loire, na região do Pays de la Loire, no departamento de Sarthe, no Cantão, em distrito do mesmo nome (La Flèche). Uma das principais funções dos Jesuítas era a educação e, na França, eles construíram diversos colégios para esse fim, nos quais se ensinava Gramática, Retórica, Latim, Grego, Hebreu, Filosofia, Matemática e Teologia. Os alunos eram preparados para três ramos distintos: Igreja, Estado ou Forças Armadas. René Descartes foi um dos primeiros e mais importantes alunos da instituição. Em decorrência da sua saúde, que era muito frágil, foi autorizado a passar parte da manhã na cama, aproveitando esse período para exercer práticas de meditação que mais tarde lhe possibilitariam reflexões filosóficas de extrema relevância. Em seu *Discurso do Método*, Descartes faz referência ao La Flèche.

pensar. Na Quarta Parte do *Discurso do Método*, ao explicar o cogito *ergo sum sive existo*, cuja tradução francesa corresponde ao *je pense, donc je suis*³³, ele diz: “Pelo pensar, entendo tudo o que ocorre em nós de tal modo que o percebemos imediatamente por nós mesmo” (DESCARTES, 1996, p. 94).

Apesar da complexidade e da amplitude da acepção cartesiana atribuídas ao termo “pensar”, a ideia de que esta é uma atividade humana autônoma que se constrói e se manifesta em face dos diferentes níveis de inteligência, de percepção e de sensibilidade dos indivíduos na sua relação com o mundo reafirma a necessidade da observação e da análise cuidadosa de todas as experiências que a vida, ao longo de uma existência, apresenta a todos os indivíduos, indistintamente. Esse foi o método utilizado por Descartes, inclusive para consigo próprio, e ao qual ele atribuiu maior eficiência ou maior “proveito”, considerando que apenas o conhecimento adquirido através dos livros ou de terceiros – mesmo quando esses “terceiros” são os grandes mestres – não preenche a necessidade de um saber que deve se ocupar da *substância*³⁴ das coisas.

Em 1641, quando formalizou a versão mais conhecida da sua “teoria dualista”,³⁵ além de comprovar por meio de inúmeras evidências a existência de Deus, Descartes defendeu a tese de que o homem era constituído por duas substâncias: a alma, ou coisa pensante (*res cogitans*), e o corpo, ou coisa extensa (*res extensa*). Do ponto de vista de suas essências, corpo e alma são metafisicamente distintos, isto é, possuem naturezas diferentes. No entanto, a ligação entre *mente* e *corpo* seria feita através de uma parte ínfima do cérebro chamada *tálamo*, cuja função consiste na reorganização dos estímulos vindos da periferia e do tronco cerebral e também de alguns estímulos vindos de centros superiores possibilitando, desse modo, a formação dos pensamentos.

³³ Nas notas explicativas à obra *Discurso do Método* é importante destacar a nota de número 3, na qual a proposição do cogito *ergo sum sive existo* encontra-se devidamente esclarecida: “Pela tradução latina, vê-se que *je suis* (eu sou) deve ser tomado no sentido forte de ‘eu existo’ (senão como sujeito psicológico, ao menos a título de coisa pensante, de condição interna de cada pensamento). Quanto a *eu penso*, este deve ser tomado no sentido de ‘eu que penso’” (DESCARTES, 1996, p. 94).

³⁴ Em grande parte da sua produção filosófica, Descartes expressa o conceito de *substância*: “Por *substância* não podemos conceber senão uma coisa que existe de modo a não ter necessidade de nada além de si própria para existir. E, em verdade, pode-se conceber apenas uma substância absolutamente independente, que é Deus. Percebemos que todas as outras coisas só podem existir pela ajuda do concurso de Deus, e, por conseguinte, o termo *substância* não se aplica a Deus e às outras criaturas univocamente, para adotar um termo familiar nas escolas; isto é, nenhuma significação dessa palavra comum a Deus e a elas pode ser distintamente compreendida” (DESCARTES, 1973, p. 121-122).

³⁵ Descartes foi quem primeiro formulou o problema do corpo-espírito do modo como se apresenta modernamente. Na sua “teoria dualista”, ele defende a tese de que a realidade se constitui de duas substâncias distintas: uma material e uma espiritual, sendo a substância material a realidade sensível e o espírito, o não físico, não material, a realidade mental ou espiritual.

A partir de tais concepções, a importância atribuída à atividade do pensar foi incorporada como prática educativa, inclusive nas escolas que mantinham vínculos estreitos com a Igreja. A aceitação ou a recusa de metodologias voltadas para a ministração de conteúdos muito específicos agora vinha acompanhada de grandes debates sobre a pertinência das teorias científicas que surgiam em face de um contexto histórico, político-social e religioso completamente distinto dos anteriores. Concomitantemente à efervescência intelectual e artística, preponderavam as preocupações com o estabelecimento de uma nova ordem mundial pautada, na maioria das vezes, em valores extrínsecos à vontade e à natureza de seu principal protagonista: o homem. Desde Niccolò di Bernardo dei Machiavelli (1469-1527), passando por Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Charles-Louis de Secondat, o Barão de Montesquieu (1689-1755), David Hume (1711-1776) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), este considerado um dos últimos *jusnaturalistas*,³⁶ as elaborações filosóficas acerca da *natureza humana*, minimizadas pelos antigos devido à importância que eles atribuíam ao conceito de *unidade*, eram confrontadas à imagem de um “novo homem”. Este, por um lado, comprometido com uma forma de vida produtiva, à qual agora se associavam as ideias de autonomia, desenvolvimento e progresso e, por outro, mergulhado em acirradas disputas, quase sempre marcado pela violência de sucessivas guerras,³⁷ apresentava um quadro psicológico de muita

³⁶ Existem dois *jusnaturalismos*: um que vem da Grécia antiga sendo, por esta razão, denominado *jusnaturalismo* antigo ou “primeiro momento do *jusnaturalismo*”. Nesse período, os filósofos helênicos e pré-socráticos possuíam uma visão cosmológica da realidade e, por isso, não priorizavam as investigações sobre a natureza humana; o objetivo era compreender a essência do universo. Em virtude de uma visão totalizadora da realidade, havia uma coincidência entre o mundo antropológico e o cosmológico. Em outras palavras, existia uma coincidência entre as leis humanas (Direito Positivo), normalmente consuetudinárias, e as do Direito Natural, pois estas eram consideradas emanações da lei divina ou da própria ordem do cosmos. Em um segundo momento, temos o *jusnaturalismo* clássico. Essa corrente, que se inicia em meados do século XVI, consolida-se definitivamente com Hugo Grócio, que se utilizando do método indutivo, geométrico e matemático pôde alcançar as chamadas imutabilidades naturais, ou seja, as invariáveis da natureza humana. Também possuem extrema relevância as teorias concernentes a Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, já que estes três pensadores revolucionaram os paradigmas de sua época no que tange às considerações acerca da “natureza humana”.

³⁷ Entre os séculos XVI e XIX, os conflitos políticos, em sua grande maioria, resultaram em muitas guerras como se pode observar a partir do seguinte roteiro: Guerra dos Oitenta Anos (independência da Holanda) (1568-1648); Guerra Luso-Neerlandesa (1588-1654); Guerra dos Trinta Anos (1618-1648); Guerra Civil Inglesa (Oliver Cromwell) (1639-1652); Fronda em França (1648-1653); Revolta de Chmielnicki (1648-1654); Guerra Russo-Polaca (1654-1656); Guerra Sueco-Brandenburg (1655-1656); Guerra Sueco-Polaca (1655-1660); Guerra Russo-Sueca (1656-1658); Guerra Sueco-Dinamarquesa (1656-1660); Guerra Sueco-Holandesa (1657-1660); Guerra Russo-Polaca (1658-1667); Guerra da Sucessão Espanhola (1701-1714); Guerra de Sucessão da Polônia (1733-1738); Guerras Guaraníticas (1754-1777); Guerra dos Sete Anos (1756-1763); Independência dos EUA (1775 - 1783); Guerras Napoleônicas (1803-1815); Guerra Peninsular (1807-1814); Guerra da Independência da Bolívia (1809-1825); Guerra da Independência da Argentina (1810-1816); Guerra da Independência do México (1810-1821); Guerra da Independência do Chile (1817-1818); Guerra da Independência do Brasil (1822-1823); Guerras Liberais de Portugal (1828-1834); Guerra dos Farrapos (1835-1845); Guerras do ópio (1839-1860); Primeira Guerra Italiana de Independência (1848-1849); Segunda Guerra de Independência Italiana (1859); Terceira Guerra de Independência Italiana (1866); Guerra contra Oribe e Rosas (1851-1852); Guerra da Criméia (1853-1856); Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão (1861-1865); Guerra contra Aguirre (1864); Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870); Guerra franco-prussiana (1870-1871); Guerra do Pacífico (1879-

instabilidade devido à dificuldade na escolha de uma conduta pessoal compatível com os objetivos da sociedade que se formava sob a orientação de novos valores, entre os quais o econômico, considerado um dos mais importantes, e o atendimento às necessidades pessoais inerentes à sua própria natureza.

As relações entre a Igreja e o Estado, bem como entre o Estado e o povo eram permeadas por um conjunto de forças conflitivas e revolucionárias que buscavam na organização das instituições e da sociedade civil o equilíbrio necessário para que a vida em si não retornasse à *barbárie*. Os ventos *republicanos* sopravam a favor de transformações radicais e, neste cenário, o ideal de uma sociedade regida por leis mais justas e voltadas para o cumprimento de objetivos que tinham no respeito à condição humana um de seus principais pilares³⁸ vislumbrava, como possibilidade, uma trajetória de conquistas e de muitas realizações, desde que a educação, até então privilégio das elites, assumisse o papel que lhe era devido na formação desse “novo homem” e dessa “nova sociedade”.³⁹ Esta foi a tese esboçada por Rousseau em seu livro *Emílio ou da Educação* (1762),⁴⁰ obra de grande teor filosófico-pedagógico, na qual ele expõe suas convicções acerca dos benefícios de uma educação de boa qualidade,⁴¹ voltada para o crescimento do próprio homem. A narrativa fictícia e romanceada do *Emílio* traz, subliminarmente, as diretrizes do seu projeto para uma “educação natural”⁴² que, em linhas gerais, consistia em uma educação centrada no respeito às potencialidades da criança.

1881); Primeira Guerra dos Bôeres (1880-1881); Guerra de Canudos (1893-1897); Primeira Guerra Sino-Japonesa (1894-1895); Guerra Hispano-Americana (1898); Segunda Guerra dos Bôeres (1899-1902); Guerra dos Boxers (1900-1901).

³⁸ O lema da Revolução Francesa (1789-1799), “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, buscava a consolidação do ideal de uma sociedade mais justa que, na ocasião, construía-se sob o signo de valores mais humanos.

³⁹ A “nova sociedade”, agora regida pelo sistema político republicano, tinha na supremacia da vontade geral sobre os interesses do Estado o dever de formar cidadãos *soberanos*, capazes para atuar com equilíbrio e equanimidade junto ao corpo social. Para alcançar tais objetivos, uma educação empenhada na formação dos indivíduos deveria começar na infância e acompanhá-los até sua fase adulta a qual, segundo Rousseau, começava aos 21 anos de idade.

⁴⁰ A obra *Emílio ou da Educação*, ainda hoje, é considerada como o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental.

⁴¹ Uma educação de qualidade, segundo Rousseau, além de transformar os indivíduos em cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, criava a possibilidade de concretização dos ideais republicanos.

⁴² Muito embora preconizasse práticas naturalistas, a “educação natural” não significava a retomada de uma vida selvagem, primitiva, isolada do convívio social. Mas, sim, uma vida afastada dos costumes da aristocracia da época, que vivia imersa em artificialismos próprios das convenções estabelecidas pela sociedade. Segundo Rousseau, a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e contrárias à sua natureza, pois, só assim, o homem poderia ser o dono de si próprio. Outro ponto importante a ser ressaltado acerca da “educação natural” é aquele que diz respeito à não aceitação, por parte de Rousseau, de uma educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco. Segundo suas elaborações filosófico-pedagógicas, o homem não se constitui apenas de intelecto, pois disposições primitivas nele presentes, como as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, existem antes do pensamento elaborado; estas dimensões primitivas são, para ele, mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Considerada inovadora e revolucionária, sua proposta aparentemente desarticulada de conceitos fundamentais sobre a educação visava em uma primeira instância a afastar a criança dos artificialismos próprios das convenções sociais e, por este motivo, era contrária à educação do seu tempo. No *Emílio*, o objetivo de Rousseau era construir um conceito de educação pautado na formação humana que começa na infância; uma educação de qualidade, de acordo com suas argumentações, implicava na valorização da liberdade da criança, bem como no respeito ao desenvolvimento das suas faculdades. Ao longo dos cinco livros que compõem a extensa narrativa de *Emílio*, cada um deles abordando aspectos educacionais e singularidades próprias da infância, Rousseau desenvolve uma profunda reflexão acerca da formação de uma criança acompanhada de um preceptor que a auxiliará a ter uma educação conforme sua natureza, preservando-a, assim, da sociedade corruptora. Apontando os grandes impasses ou as situações de conflito entre a natureza da criança e os objetivos da sociedade, ele projeta em suas elaborações sobre a educação infantil uma atmosfera de confronto fortemente tensionada pelas seguintes indagações: por que, para quê e para quem o homem deve ser educado?

Cláudio Almir Dalbosco, em artigo que se intitula “Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança”, ao analisar o esboço do projeto pedagógico do filósofo suíço contido em sua obra de referência, *Emilio ou da Educação*, explica como se articulam os conceitos de *sociedade* e de *homem*, demonstrando de que maneira a educação voltada para o respeito à natureza da criança contribui para formação de um adulto consciente de seu papel junto à sociedade e ao Estado Republicano. Diz ele:

O esboço do projeto é constituído pela tensão oriunda do confronto entre os conceitos de sociedade e de homem: o conceito de sociedade parte da premissa básica da sociabilidade racional da ação humana, a qual se radica, antropologicamente, na tensão entre dois tipos profundamente humanos de sentimento, o amor de si mesmo (*amour de soi-même*) e o amor-próprio (*amour-propre*). Uma vez afirmada a sociabilidade racional, a qual se encontra justificada sistematicamente no livro IV do *Émile*, com ela também se esclarece que a neutralidade moral do sentimento natural do amor de si mesmo só pode ser rompida por meio do seu confronto com o sentimento do amor-próprio, revelando isso que a piedade (*pitié*) só pode adquirir conteúdo moral quando posta frente-a-frente com o egoísmo racional do amor-próprio. Para Rousseau, a tarefa mais elementar e, portanto, mais “natural”, do projeto de uma educação natural consiste em exteriorizar esta tensão entre os dois tipos humanos de sentimento e deixar claro, aos envolvidos do processo pedagógico, que a formação humana, quer seja na direção cooperativo/solidária ou individualista/egoísta, não é uma determinação somente externa e estranha aos envolvidos, mas depende também de suas decisões e opções. Neste contexto, o projeto de uma educação natural, quando voltada à infância, visa à formação de uma criança “capaz de ser rainha de si mesma” e, por meio do confronto permanente com diferentes tipos de provocações, disciplinar progressivamente seus desejos. Para que este ideal seja alcançado, depende, segundo Rousseau, fundamentalmente do modo como é pensada a “intervenção” do adulto, a qual desenvolve-se na tensão entre ter que

evitar os lados opostos de uma prática pedagógica inconsequente, a saber, o autoritarismo ou o espontaneísmo. (DALBOSCO, 2007, p. 314).

Além de afirmar a necessidade de se educar o homem desde seu nascimento, Rousseau, ao longo da narrativa do *Emílio*, expõe argumentos irrefutáveis que asseguram à sociedade e aos indivíduos em particular o direito de uma educação pautada no desenvolvimento das suas potencialidades e que visam, acima de tudo, o seu próprio bem. Por esta razão ele adverte acerca do quanto são fundamentais as estratégias a serem utilizadas na relação ensino/aprendizagem, para que a preservação das tendências naturais da criança seja garantida até que se construa a sua formação física e moral, durante a infância e a adolescência. Segundo Rousseau, este é o momento em que o indivíduo passa a adquirir a capacidade de inserir-se na sociedade, criando espaço para a formação de sua cidadania. Na última etapa, isto é, na fase adulta, consolida-se a educação do *ser* moral e, aqui, ocorre um direcionamento do indivíduo para a vida sociopolítica vinculada ao Estado. É também na fase adulta que a educação mais voltada para formação intelectual, estética e moral alcança maior êxito. Os bons hábitos da infância, no entanto, nunca devem ser abandonados, adverte Rousseau.

É importante esclarecer, como faz Dalbosco no ensaio supramencionado, que as críticas dirigidas a Rousseau e à sua proposta de uma “educação natural” resultaram de interpretações equivocadas acerca de alguns de seus pressupostos filosófico-educacionais, na medida em que atribuem à “pedagogia diretiva” de Rousseau posturas autoritárias e altamente repressoras do adulto em relação à criança em fase de aquisição dos primeiros ensinamentos. As distorções decorrentes de tais críticas, na maioria das vezes motivadas pelas análises superficiais de muitos acontecimentos históricos e político-sociais imbricados na trajetória da educação, sobretudo a partir do século XVIII, levaram Dalbosco a proceder ao exame minucioso de outros conceitos atrelados ao conceito de “educação natural”,⁴³ bem como de seus desdobramentos refletidos nas práticas educacionais dos séculos XIX e XX. Em defesa das proposições de Rousseau, Dalbosco apresenta reflexões e comentários que, no tocante ao aparecimento de novas teorias sobre a educação infantil, questionam o fato de muitos educadores devotarem mais crédito e maior prioridade às elaborações teóricas de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a psicologia, a pedagogia e a antropologia, em detrimento do ponto de vista filosófico. Diz ele:

⁴³ O ponto central do conteúdo da *educação natural*, no que diz respeito à primeira infância, é derivado, segundo Rousseau, da exigência de se pensar uma relação autônoma entre adulto e criança, o que significa dizer que tal conteúdo, quando formulado negativamente, consiste em evitar que o adulto escravize a criança, mas que, também, não seja por ela escravizado.

Teorias atuais sobre a infância provêm, em larga medida, da psicologia, em menor grau da pedagogia e da antropologia e muito mais raro ainda do âmbito da filosofia. Isto por si só se torna uma questão interessante, por um lado, para explicar porque Rousseau, mesmo sendo um dos primeiros e mais importantes teóricos modernos da infância, ganhar muito pouco espaço nas investigações contemporâneas. Por outro lado, em justificar porque a filosofia ainda tem algo a dizer sobre a infância, trazendo, ao mesmo tempo, argumentos sobre sua importância às teorias educacionais e mais, amplamente, à compreensão de processos contemporâneos de socialização. Parece-me que a relevância, do ponto de vista filosófico, reside na necessidade de tematizar a diferença, no processo de desenvolvimento cognitivo-moral dos seres humanos, entre uma criança e um adulto para que se possa justificar, em seguida, porque ambos não devem ser considerados no mesmo plano e em igual medida no processo de socialização humana e, especificamente, no processo pedagógico. Isto é, partindo-se da tese de que crianças não podem ser tratadas como adultos, mas sim em seu próprio mundo, tese esta que é central a algumas teorias modernas da infância, ela só recobra sentido quando são mostradas as diferenças entre o mundo infantil e o mundo adulto, tornando-se assim possível romper com aquele conceito tradicional de infância, no qual a criança é vista como “ser inferior e defeituoso” em relação ao adulto. Ter um conceito adequado de infância torna-se, portanto, uma questão relevante porque da investigação sobre o mundo da criança e sobre o modo como o adulto se relaciona com ela manifestam-se aspectos da ordem social existente e também, possivelmente, de tendências evolutivas mais gerais da própria humanidade. (DALBOSCO, 2007, p. 318).

Consciente das falhas ou da falta de objetividade de algumas proposições constantes no esboço do projeto pedagógico de Rousseau, Dalbosco, ainda assim, destaca importantes contribuições advindas de suas *intuições* acerca dos “diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e moral da criança, do adolescente e do jovem” (DALBOSCO, 2007, p. 319). Em continuação, ele comenta as fases pelas quais passam as novas teorias da educação e que tiveram nas proposições de Rousseau, o seu ponto de partida:

Rousseau não elabora uma teoria da infância propriamente dita, no sentido de concebê-la como uma categoria social, constituindo um “objeto” sociológico ou psicológico próprio de análise e nem desenvolveu estudos empíricos, documentados por observações metodicamente realizadas sobre o desenvolvimento mental e a capacidade cognitiva da criança em seus diferentes estágios de desenvolvimento, como farão tanto a sociologia da criança como a epistemologia genética do século XX. Tudo o que disse sobre a infância foi com base em observações assistemáticas sobre o comportamento de crianças, sobre a relação dos adultos com elas e sobre conversas frequentes mantidas com mulheres (mães) de sua época. Sob este aspecto, não há entre Rousseau e Piaget somente uma diferença grande de ideias e conteúdo, mas também biográfica: enquanto o primeiro entrega seus filhos ao orfanato e, mais tarde, se isola do convívio social durante anos e em solidão escreve uma grande obra sobre educação, Piaget formula suas ideias iniciais sobre a psicologia do mundo infantil observando cotidianamente o desenvolvimento físico e mental de suas filhas. A diferença entre *Émile* e *O Nascimento da inteligência na criança*, além de ser uma diferença de conteúdo, também é uma diferença na biografia de seus autores. (DALBOSCO, 2007, p. 319).

Até o século XVIII o conhecimento acumulado sobre educação remontava à filosofia antiga e, mais precisamente, ao pensamento de Platão, sustentando o argumento de

que a infância é “uma fase de potencialidades latentes”, mas muito bem determinada por limites evidentes. Tal pensamento trouxe como consequência um conceito de infância como projeção do mundo adulto, no qual a condição de *ser inferior* colocava a criança em situação de risco e de muita desigualdade tanto nas suas relações familiares como no ambiente social. Esse pensamento, bem como todos os seus argumentos, é contestado por Rousseau na medida em que ele propõe um novo conceito de infância, desta feita centrado na observação e no respeito à natureza da criança, às fases que acompanham o seu desenvolvimento, além de considerar como imprescindíveis a análise das circunstâncias históricas e político-sociais que moldavam a sociedade na qual ela se encontrava inserida. Rousseau recomenda que tantos os fatores intrínsecos à natureza da criança quanto os fatores extrínsecos a ela, portanto, os acontecimentos provenientes da realidade social, sejam cuidadosamente observados pelos educadores que se ocupam da educação na infância, considerando que é nesta fase que estará se formando um adulto com possibilidade de alcançar o maior objetivo da sua existência: a felicidade.⁴⁴

Surge, portanto, a partir de Rousseau, a necessidade de se repensar a educação tendo como parâmetro, por um lado, os valores intrínsecos à *natureza humana* e, por outro, os valores extrínsecos, aqueles provenientes do contexto social e político, conquistados graças às situações conflitivas de guerras e revoluções, entre as quais se destacam as lutas pelo direito do homem e da sociedade à liberdade para gerir seu próprio destino. Em sua obra *Du Contrat Social ou Principes du droit politique* (1762),⁴⁵ os ideais republicanos de uma sociedade mais justa e mais voltada para o atendimento das necessidades humanas reforçam as proposições jusfilosóficas e educacionais que constam do esboço de seu projeto pedagógico. Rousseau defende no referido esboço uma educação de boa qualidade desde a infância visando a alcançar, por meio da formação de cidadãos conscientes, a realização dos ideais do novo Estado Republicano. Aos poucos, muitos dos objetivos que alinhavavam suas proposições, às vezes construídos de forma assistemática e intuitiva, vão se reconstruindo e se consolidando em novas propostas e novas teorias que surgem como uma decorrência natural de estudos mais avançados sobre a constituição biológica da criança e de suas fases de desenvolvimento.

⁴⁴ Em suas proposições, Rousseau afirma a necessidade de o homem buscar o equilíbrio entre as faculdades consideradas pela ciência como “mais elevadas” e a sua *natureza*. Diz ele: “É na desproporção entre os nossos desejos e nossas faculdades que consiste a nossa miséria. *Um ser sensível cujas faculdades iguaissem os desejos seria um ser absolutamente feliz*” (ROUSSEAU, 2004, p. 74).

⁴⁵ *Do contrato social ou O contrato social*, ou simplesmente *O contrato social e outros escritos*, para outras edições em língua portuguesa.

Wilson Alves de Paiva, no artigo “A formação do homem no *Emílio* de Rousseau”, aponta as singularidades do discurso pedagógico do filósofo suíço, sobretudo no tocante à formação de uma concepção humana que tenha como ponto de partida a educação. A propósito das contribuições de Rousseau para a educação na contemporaneidade, ele afirma:

A singularidade de seu discurso é que *ratio* e *divinatio* convergem politicamente para a afirmação do homem tanto no âmbito do discurso, isto é, da universalidade, quanto nas diversas situações da vida prática que ocorrem no seio da organização social. As disposições físicas e metafísicas são instrumentais. A cultura e o artifício devem almejar a realização plena da natureza humana. É essa a principal lição que o *Emílio* deixou como contraponto à velha cantoria-solo da escolástica, bem como à polifonia do mundo moderno. Lição paradoxal não apenas às *trevas* e às *luzes*, mas também a toda a modernidade até nossos dias, cuja arte ainda prima pela aparência, pela dissimulação e, o que é pior, pela objetivação e coisificação do ser. A formação do homem tal qual Rousseau concebeu no *Emílio* tem muito a ver com as aspirações da UNESCO em seu projeto educacional para o século XXI. (PAIVA, 2007, p. 332).

Hoje, muito embora seja unânime a posição de filósofos, educadores e demais teórico de diferentes áreas do conhecimento⁴⁶ a respeito da necessidade de se repensar o processo de formação educacional, não apenas pelo aspecto burocrático-administrativo que rege os atos formais e mecanicistas das instituições, mas, e acima de tudo, visando a extrair significados das práticas educativas capazes de contribuir para que a experiência humana seja contemplada pela produção de sentidos sempre compatíveis com a grandeza do próprio homem, ainda assim, um imenso abismo separa as *boas intenções* das ações efetivas voltadas para a aplicação prática das inúmeras teorias existentes sobre *como educar*.

No final do século XVIII e início do século XIX, Immanuel Kant⁴⁷ (1724-1804) chamava a atenção da moderna intelectualidade mundial para os desdobramentos das grandes questões históricas que recentemente haviam provocado mudanças substanciais na concepção de *humanidade* e, conseqüentemente, na atuação do “novo homem”. Este, em face dos sistemas *contratualistas*⁴⁸ impostos aos cidadãos pelo Estado desde o século XVII, desenvolveu uma

⁴⁶ Hoje, as preocupações com uma formação educacional de qualidade ultrapassam as fronteiras da Educação e das áreas anteriormente consideradas afins. Entre tantos estudiosos, Yves Chevallard, matemático francês que desde a década de 80 do século XX desenvolve pesquisas sobre a Educação, serve de exemplo para tal afirmação, considerando que suas pesquisas têm como lastro um conhecimento lógico-científico proveniente do campo da Matemática.

⁴⁷ Organizadas e disseminadas sob diferentes perspectivas e diferentes linhas de investigação, as proposições de Kant se destacam pela problematização de temas filosóficos vinculados à ética, à moral e à religião, bem como às questões antropológicas e pedagógicas, além de apresentarem como ponto de profundas reflexões para os dias atuais aquelas proposições que, de forma contundente, afirmam a necessidade de a humanidade submeter-se ao *esclarecimento*.

⁴⁸ Os sistemas *contratualistas* traziam como fundamento político várias teorias acerca da condição humana e da sua *natureza* sempre inclinada ao exercício da uma liberdade que lhe é inata. Dessas teorias resultou a ideia de um Contrato Social (*contratualismo*), que pregava o estabelecimento de um Estado de Direito baseado no cumprimento de regras que asseguravam direitos de liberdade aos seus indivíduos, inclusive o direito de liberdade

postura política embasada no clamor pelos direitos que lhes haviam sido subtraídos no passado e que, devido às sucessivas revoluções, vislumbravam, como possibilidade, o estabelecimento de uma nova ordem alicerçada no reconhecimento da sua *natureza*⁴⁹ e de suas potencialidades. No entanto, e a partir de uma conjuntura político-social de extrema complexidade gerada, inclusive, pela total inversão dos valores que antes conduziam a sociedade e os indivíduos em uma mesma direção, a dificuldade de acesso a muitos pressupostos inerentes ao pensamento moderno veio à tona motivando o filósofo prussiano, quando perguntado se o homem já vivia uma época *esclarecida* [aufgeklärt], a declarar:

Não, vivemos em uma época de *esclarecimento*. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao *esclarecimento* geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do *esclarecimento* [...]
(KANT, 2005, p. 70).

Apesar dos “novos tempos” e de uma nova visão da sociedade que agora se construía sobre o triunfo dos valores democráticos, os homens, de um modo geral, continuavam vivendo uma *menoridade* moral, ética, religiosa e intelectual que comprometia sobremaneira a realização de seus principais objetivos. Diante de tantas metas a serem alcançadas, diante de tantos propósitos grandiosos, ainda faltava aos homens a sabedoria, a coragem e um método que fosse resultado das suas experiências no mundo e que lhes possibilitasse tomar as rédeas de seu próprio destino. Por este motivo, em suas argumentações Kant atribui um significado preciso para o que vem a ser o *esclarecimento* e ainda fala dos benefícios do *homem esclarecido*:

religiosa. Para a consolidação de um Estado *contratualista*, três seriam as condições necessárias: a transformação da sociedade mediante uma reformulação do seu sistema de Direito e intervenção do Estado, um pensamento social que estudasse os limites do Estado e que fosse capaz de tornar o Contrato Social acessível para toda a sociedade. As teorias sobre o Contrato Social se difundiram entre os séculos XVI e XVIII como forma de explicar ou postular a origem legítima dos governos e, portanto, das obrigações políticas dos governados ou súditos. Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) são os filósofos do *contratualismo* mais reconhecidos pelas contribuições que trouxeram à filosofia política e ao Direito e são também considerados como os últimos *jusnaturalistas*.

⁴⁹ Muitos estudos voltados para o exame da *natureza humana* tinham como objetivo explicar o que é o homem, visando a compreender as suas tendências mais autênticas, portanto, mais originais e mais arraigadas à sua condição de ser existente. Apontadas como responsáveis pela construção de valores inalienáveis em quaisquer circunstâncias, essas tendências tinham na *liberdade* o seu bem maior, haja vista que a ela (à liberdade) se atribuía o maior bem da própria existência.

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!*⁵⁰ Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento. (KANT, 1783, p. 1).

Em aprofundamento ao tema da menoridade e visando a explicitar os grandes impasses criados pelo próprio homem, para si mesmo e para a sociedade, quando ele renuncia ao dever e à obrigação de agir de acordo com os níveis mais elevados daquilo que caracteriza a sua humanidade, no caso, uma consciência lúcida e determinada para a prática do bem, Kant assim se posiciona:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorennis*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida, menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. Que a maior parte da humanidade (e especialmente todo o belo sexo) considere o passo a dar para ter acesso à maioridade como sendo não só penoso, como ainda perigoso, é ao que se aplicam esses tutores que tiveram a extrema bondade de encarregar-se de sua direção. Após ter começado a emburrecer seus animais domésticos e cuidadosamente impedir que essas criaturas tranquilas sejam autorizadas a arriscar o menor passo sem o andador que as sustenta, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentam andar sozinhas. Ora, esse perigo não é tão grande assim, pois após algumas quedas elas acabariam aprendendo a andar; mas um exemplo desse tipo intimida e dissuade usualmente toda tentativa ulterior. É, portanto, difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes, ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desses estados de minoridade que se perpetua. Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuariam mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro. (KANT, 1783, p. 1-2).

Muitos questionamentos suscitados sobre as causas ou as estratégias que são utilizadas pelo Estado, pela sociedade e até mesmo pelos próprios indivíduos e que impedem a saída da humanidade da sua *menoridade* são colocados ao longo do sistema filosófico kantiano como *problema* a ser enfrentado pelas futuras gerações. Tais questionamentos são considerados como uma tentativa de resposta sistemática, com variações e níveis distintos, para sua principal indagação: o que é o homem? Em resposta a esta pergunta, e uma vez constatado o estágio da

⁵⁰ “Ousa saber!”, advindo de Horácio, *Epistulae*, livro 1, carta 2, verso 40.

menoridade humana, Kant aponta os meios que possibilitam a construção de um pensamento crítico-reflexivo autônomo, capaz de conduzir o homem moderno à superação dos obstáculos que impedem a realização de seus desejos mais legítimos.

Suas argumentações, naturalmente alicerçadas na observação minuciosa da própria condição dos seres humanos,⁵¹ não desconsideram as percepções, a sensibilidade e os interesses mais ínfimos que perpassam os desejos individuais e coletivos do homem e da sociedade, e indicam o caminho para a superação da *menoridade*: a educação. Todavia, uma educação empenhada na alteração dos níveis de consciência dos indivíduos implica em um processo de moralização que, por sua vez, levaria a humanidade a conquistar a autonomia e a maioridade, ou seja, a emancipação, a liberdade.

O ideal de humanidade que atravessa todo o sistema filosófico kantiano e que trata de uma concepção de progresso da civilização voltado para *um estado melhor* traz como consequência e como ponto de reflexão para o homem moderno um conceito de sociedade na qual os pressupostos básicos das relações entre os indivíduos e a própria sociedade são pautados por uma visão cosmopolita. Os argumentos que sustentam tal proposição tornam indispensáveis as considerações antropológicas de Kant acerca da moral, nas quais se encontra inserido o seu ponto de vista acerca do como educar. Nesse sentido, e antes mesmo de sua última publicação, *Sobre a pedagogia* (1803), na qual os três estágios de desenvolvimento dos indivíduos (infância, adolescência e fase adulta) são retomados, ele ainda propõe que questões relacionadas à aquisição de um conhecimento ético, moral e, concomitantemente, intelectual, sejam tratadas em face de uma perspectiva cosmopolita, haja vista tal perspectiva compenetrar e inter-relacionar o público ao privado,⁵² fazendo convergir de forma justa e organizada os múltiplos interesses dos indivíduos e da sociedade. Por este motivo, suas reflexões acerca da humanidade e de sua intrínseca relação com a educação projetam no futuro *homens esclarecidos*, capazes de individual e coletivamente se ocuparem de projetos que possam beneficiar toda a sociedade, sem que isto represente desvio de seu objetivo mais essencial, a busca de autonomia.

⁵¹ Em seu projeto ético-filosófico, Kant faz constar uma definição emblemática do que é o ser humano. As questões por ele propostas na introdução de seus escritos sobre Lógica permitem aos estudiosos ter uma dimensão das contribuições deixadas por ele através de suas obras e que se traduzem a partir de um complexo sistema no qual as ideias acerca da razão e da experiência prática estabelecem uma dialética transcendental voltada para o reconhecimento da sua universalidade. Kant define a Filosofia como um sistema de conhecimentos racionais a partir de conceitos em estreita relação com os últimos fins da razão humana. A Filosofia, deste modo, deixa-se resumir nas seguintes questões: “o que posso conhecer?”, “o que devo fazer?”, “o que posso esperar?” e “o que é o homem?”. Conforme Kant, a última indagação incorpora as anteriores.

⁵² Em defesa do *homem esclarecido*, Kant apresenta o seguinte argumento: em todos os momentos da vida o homem deve fazer uso da razão, no caso, uso público, uma vez que o uso privado da razão é incapaz de promover as mudanças necessárias à sociedade e aos indivíduos em particular.

Em artigo que se intitula “Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant”, Robinson dos Santos remonta ao meticuloso percurso trilhado pelo filósofo prussiano na busca por procedimentos e/ou metodologias capazes de tornar a educação acessível aos indivíduos, indistintamente,⁵³ e identifica ao longo da sua vasta produção filosófico-educativa argumentos que sustentam a tese de que o homem moralmente *esclarecido* age em conformidade com os níveis de inteligência que caracterizam a sua humanidade, isto é, age em conformidade com a sua consciência. Refletindo sobre a atualidade de tais proposições, sobretudo no que diz respeito à responsabilidade do homem com um *agir* no mundo visando aos benefícios da coletividade, Santos comenta:

Agir considerando a humanidade em si mesmo e na pessoa dos demais, nunca como meio, mas sempre como fim em si mesmo, implica estabelecer outra forma de relação com os seres humanos e com a natureza. Aí não pode haver espaço para a instrumentalização. Este ideal de uma civilização cosmopolita permite que os seres humanos possam se sentir e se tratar como membros de uma só comunidade, não apenas pelo estreitamento das relações interpessoais, quanto pelo fato de compartilharem uma causa comum. Compartilhar a mesma condição, reconhecer em si e nos demais a mesma dignidade, enfim, sentir-se no mundo como coabitantes da mesma “casa” implica uma série de responsabilidades, tanto locais quanto universais, tanto em relação ao passado histórico, quanto perante os projetos que se lançam para o futuro. É por isso que tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, isto é, na sociedade, apresentam-se, respectivamente, tanto a educação moral quanto a construção de uma civilização cosmopolita como tarefas fundamentais e essencialmente relacionadas. Reside aí, a meu ver, um dos aspectos, dentre vários outros, que demonstram a atualidade da filosofia prática de Kant. (SANTOS, 2007, p. 9).

A construção de uma sociedade na qual uma visão cosmopolita se sobreponha aos interesses individualistas, no entanto, depende de algumas articulações ou do estabelecimento de conexões entre outros saberes e, por conseguinte, outras práticas, que favoreçam o cultivo das disposições naturais do ser humano e que, segundo Kant, devem se desenvolver de acordo com um ideal de perfeição alcançado mediante a vontade e o ensinamento das virtudes. Seu ponto de vista a esse respeito atribui ao homem o dever de sobrelevar-se à condição de animais irracionais:

Um ser humano tem o dever de erguer-se da tosca condição de sua natureza, de sua animalidade (*quod actum*) cada vez mais rumo à humanidade, pelo que, somente ele, é capaz de estabelecer para si mesmo determinados fins; tem o dever de reduzir sua ignorância através da instrução e corrigir seus erros. [...] Um ser humano tem o dever de conduzir o cultivo de sua vontade a mais pura disposição virtuosa, na qual a lei se converte também no incentivo para suas ações que se conformam ao dever e ele acata

⁵³ A partir do século XIX, a educação, até então privilégio das elites, passa a ser um direito de todos os indivíduos da sociedade.

a lei a partir do dever. Esta disposição é perfeição interior moralmente prática. (KANT, 2003, p. 231).

O entrelaçamento de saberes e de práticas educativas que concorrem para uma compreensão daquela exigência de *educar para um estado melhor*, dentre os quais o próprio Kant já destacava o saber jurídico, visa a solucionar dificuldades relacionadas à construção de uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, universal. Por esse motivo, na execução de um plano educacional que tenha por objetivo o estabelecimento de uma visão cosmopolita, os indivíduos devem ser orientados para a vida e a participação em sua comunidade local, mas também para o reconhecimento e a participação em uma comunidade mundial. Sobre essa dupla função da educação junto aos indivíduos que buscam o *esclarecimento*, Santos assim se posiciona:

O desenvolvimento desta dupla perspectiva no mesmo sujeito, por certo, não está isento de dificuldades, na medida em que implica, simultaneamente, um movimento de diferenciação e identificação, isto é, por um lado a construção de uma identidade nacional e, por outro, de uma identidade universal. Kant vê no direito, de modo especial, uma das possibilidades de se contornar esta dificuldade. Ainda que de forma breve, no escrito Sobre a Pedagogia, ele menciona que seria de grande utilidade a adoção de um catecismo de direito para a instrução dos educandos, o que, em última instância, levaria ao conhecimento dos direitos humanos, designados por ele como “a menina dos olhos de Deus sobre a terra”. E ao final do escrito Sobre a Pedagogia acrescenta: “Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. pelo bem universal. É preciso fazer os jovens conhecerem esse interesse para que eles possam por ele se animar. Eles devem se alegrar pelo bem geral, mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmos.” Ao se regular pela ideia de humanidade e de perfectibilidade. (SANTOS, 2007, p. 8).

Quando o homem busca, conscientemente, atingir um ideal de humanidade que tem na consideração de si mesmo e do outro o ponto máximo da sua atenção, ele pode ser considerado um *homem esclarecido*. Antes, porém, de atingir tal nível, ele passa por etapas nas quais a aquisição de conhecimentos e de virtudes promove a alteração dos seus níveis de consciência, modificando sua visão do mundo e de si mesmo. Sobre as etapas que contribuem para a formação do *homem esclarecido*, Kant impõe como condição de imprescindibilidade a prática de uma pedagogia capaz de discipliná-lo dentro de princípios que incorporam, pela via da educação, uma “didática ética”,⁵⁴ que se traduz pelo acolhimento livre e espontâneo de leis,

⁵⁴ A amplitude do termo “didática ética”, utilizado por Kant, tem por finalidade designar os métodos de ensino *acroamático*, *erotemático*, *catequético* e *dialógico*. Todos esses métodos são, na verdade, exercícios aplicados à teoria, isto é, são métodos que os professores podem empregar para ensinar ética aos estudantes. A parte prática desses exercícios é o *ascetismo*, que no sentido kantiano difere do ascetismo monacal porque com ele “é ensinado

e cuja eficácia atinge o mundo social beneficiando o maior número possível de indivíduos. Em seu artigo, Santos comenta o posicionamento de Kant sobre as possibilidades da educação dizendo:

A educação é, no entender de Kant, o processo fundamental pelo qual o homem se constitui como tal. Ele não é nada além do que ela faz dele. A educação está profundamente envolvida, portanto, com o processo de auto realização do ser humano. É, neste sentido, um saber ligado à experiência que deverá ser orientado e planejado em conexão com a ética. Kant enfatiza que é de suma importância que este saber, que é parte da Antropologia prática, seja estudado com vistas ao seu constante aperfeiçoamento e não importa que este processo não se conclua. Por isso mesmo é que se torna necessária a relação da pedagogia com o conhecimento e vice-versa. A pedagogia precisa estar em permanente diálogo com as diversas esferas do saber, valendo-se dos progressos realizados nas diferentes áreas, bem como ser ela mesma um saber que reflete sobre seus fundamentos. Por meio da pedagogia o homem deverá ser disciplinado, cultivado, civilizado e moralizado. São estas, pois, as quatro etapas fundamentais da educação moral do ser humano. (SANTOS, 2007, p. 5).

A importância atribuída pelo filósofo prussiano à pedagogia e sua rigorosa disciplina dos instintos mais primitivos inerentes à natureza humana tinha como objetivo indicar o caminho para a superação do estado de animalidade no qual os homens inicialmente eram lançados. Segundo seu ponto de vista, somente um sistema educacional bem planejado e pautado na construção de uma sociedade mais justa seria capaz de auxiliar os indivíduos na passagem desses estados inferiores, elevando-os a estados superiores nos quais o exercício da razão, da percepção e da sensibilidade encontraria campo aberto para a realização de suas potencialidades e de sua cidadania. As considerações de Kant a esse respeito são apontadas por Santos como de suma importância para que se possa compreender em profundidade a sua proposta para a educação:

No entender de Kant, “O homem está destinado, através de sua razão, a estar numa sociedade com homens e ela, por meio das artes e das ciências, a cultivar-se, civilizar-se e moralizar-se, por maior que possa ser sua propensão animal, a se entregar passivamente aos estímulos e à comodidade da boa vida, que ele chama felicidade, senão muito mais a tornar-se, ativamente, em luta com os obstáculos que o prendem ao estado rude de sua natureza, digno da humanidade.” Apresenta-se, deste modo, a necessidade de se pensar um modo sistemático de processar esta passagem, isto é, ela não poderá ser feita de modo casual ou como algo improvisado. Este é o ponto de partida para entendermos a pedagogia como o processo privilegiado, que se desenvolverá, tendo como objetivo fundamental conduzir o ser humano ao uso autônomo de sua liberdade, de acordo com sua própria razão. A ela caberá a árdua tarefa de conduzir o ser humano à moralização, o que Kant também define como formação do caráter. (SANTOS, 2007, p. 4-5).

não apenas o conceito de virtude, mas também como colocar em prática e cultivar a capacidade para a virtude” (KANT, 2003, p. 412).

Mesmo reconhecendo um permanente conflito entre as disposições internas dos seres humanos e aquelas impostas pela natureza, Kant afirmava que tal antagonismo deveria ser encarado de uma maneira positiva, considerando a capacidade humana para enfrentar os desafios que se colocam como obstáculo à sua busca pelo autoaperfeiçoamento. De acordo com suas proposições, habilidades e competências associadas à aquisição de virtudes implicam não só na execução de um plano educacional pautado na observação das etapas que correspondem ao desenvolvimento físico e lógico-cognitivo dos indivíduos, mas também na obediência natural e espontânea às leis previamente estabelecidas e culturalmente aceitas pela sociedade.⁵⁵ Seguindo esta linha de raciocínio, os benefícios extraídos de uma comunidade de *homens educados* seriam revertidos na construção de uma sociedade *humanista* e, nesse sentido, os indivíduos em particular usufruiriam tanto dos direitos que por natureza lhes são próprios, quanto daqueles emanados das relações político-sociais historicamente construídas.⁵⁶

Os argumentos que sustentavam a tese de que uma “educação disciplinada” seria capaz de levar o homem a um *agir no mundo* em prol de si mesmo e da coletividade apresentavam dificuldades no tocante à plausibilidade de alguns de seus fundamentos lógicos, bem como à efetividade de suas práticas. Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁵⁷ (1770-1831), filósofo alemão que viveu numa época na qual a educação era tema tratado de forma apaixonada,⁵⁸ mesmo não tendo formalmente proposto uma filosofia da educação, em todo seu sistema filosófico expressa uma pedagogia voltada para a explicitação dos estágios que correspondem à elevação da consciência dos indivíduos. Segundo suas proposições, a “formação-educação”, resultado do processo de desenvolvimento do espírito, só é possível

⁵⁵ Kant enxergava no Direito uma possibilidade de se contornar as dificuldades advindas de uma postura individual e ao mesmo tempo coletiva do homem que, em face das novas circunstâncias materiais e espirituais do mundo moderno, muitas vezes oscilava entre os extremos. Segundo suas argumentações, ao se deixar conduzir pela ideia de humanidade e de perfectibilidade humana, a educação proporciona a consolidação de um caráter no sujeito na medida em que o faz transcender a esfera da simples legalidade das ações, isto é, o acordo externo de sua ação com a letra da lei. E acrescenta que é o espírito da lei que deve entrar em nossa disposição, em nosso ânimo e ser a única fonte de determinação do agir.

⁵⁶ Os direitos que emanam da própria natureza, posteriormente, recebem dos estudiosos da área jurídica a nomenclatura “Direito Natural” em oposição ao “Direito Positivo”, que corresponde aos direitos que emanam das relações político-sociais e se consolidam por meio de princípios, normas e leis reconhecidas pelo Estado e assimiladas pela sociedade.

⁵⁷ Hegel, com seu “idealismo absoluto”, é considerado um divisor de águas no âmbito do pensamento filosófico universal. A sua dialética da razão instigou muita polêmica e muitos debates e dela partiu Karl Heinrich Marx (1818-1883) para escrever a monumental obra *O Capital* (1872), na qual consolida seu método materialista histórico-dialético.

⁵⁸ O século XIX, considerado por muitos estudiosos como o “século da pedagogia”, manifesta para além das lutas de classes (entre burguesia e proletariado), que envolveram sociedade, cultura, economia e política, um profundo mal-estar gerado a partir da radicalização de muitas ideias voltadas para práticas pedagógicas e educativas que, naquele momento, se consolidavam como ferramentas de controle social e de um “projeto político” que era reflexo da própria gestão do poder (social e político). Os debates em torno da educação e das práticas pedagógicas eram “apaixonados” e nem sempre expressavam um pensamento crítico bem arrazoado.

mediante a participação ativa dos indivíduos na sociedade, criando espaços para a construção de uma consciência histórica capaz de conduzir o homem de um estado de quase inconsciência a um estado de consciência iluminado pela razão.

Para analisar o posicionamento de Hegel acerca do processo educativo e da importância que ele atribui à História, em artigo que se intitula “Hegel e a Filosofia da Educação”, Tarso Bonilha Mazzotti esclarece:

O processo educativo é a tomada de consciência da necessidade de limitar seus impulsos para se realizar como ser ético. O processo educativo toma a subjetividade imediata [sem mediação, indeterminada, em si mesma, singularidade, ou individualidade] para, do exterior, conduzi-la à subjetividade mediata [homem educado; “cidadão”], determinada pela racionalidade que se manifesta no Estado (Staat/Volksgeist). Daí Hegel dizer que o homem educado é moral, ético, universal, ou seja, a essência do processo educativo do indivíduo encontra-se na universalidade ética do espírito do povo (Volksgeist/Staat), no qual os “conteúdos bons e maus, justos e injustos, estão determinados, para os casos habituais da vida privada, nas leis e costumes do Estado” (Hegel, 1946, p. 77). Estes conteúdos expressam a eticidade própria de cada classe social e a harmonização dos interesses das classes no Estado racional. “*Porém, além deste conteúdo universal, que cada um tem que atualizar com uma atividade mediante a qual conserva o conjunto da moralidade, existe um segundo conteúdo universal, que se expressa na História maior e que coloca a dificuldade de conduzir-se conforme a eticidade.*” (Id., ib., p. 76.) [...] Esta “História maior” é a efetivação de um movimento que ultrapassa todos os povos históricos, estando para além de cada comunidade moral imediata. É a realização da ideia que, em sua substância, é o espírito universal (der Geist; Deus). (MAZZOTTI, [s.d.]).

A intrínseca relação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e a História, questão fortemente assinalada no sistema filosófico hegeliano, aponta para uma concepção de sociedade na qual todos devem conformar-se às normas, leis e costumes emanados do Estado, *ente* racional que incorpora e harmoniza o “espírito do povo”.⁵⁹ Sendo assim, para tornar-se um *homem educado*, o indivíduo deve submeter-se à disciplina escolar que tem como atribuição e responsabilidade a tarefa de oferecer uma formação consistente e diversificada, considerando que “todo indivíduo necessita percorrer em sua formação distintas esferas, as quais fundamentam seu conceito de espírito e se formam e desenvolvem cada uma por si, independentemente, em uma determinada época” (HEGEL, 1946, tomo I, p. 147). A educação escolar,⁶⁰ na medida em que se ocupa da ministração de múltiplos conteúdos, entre

⁵⁹ No sistema filosófico de Hegel encontram-se fundamentados dois conceitos que possibilitam uma compreensão dos movimentos da história: *Zeitgeist* (espírito do tempo) e *Volksgeist* (espírito do povo). O “espírito do povo” representa o princípio da continuidade, e o “espírito do tempo” encarna o princípio da mudança (cf. BOBBIO, 1991, p. 108).

⁶⁰ Hegel estabelecia uma classificação das escolas que, por sua vez, correspondia às distintas fases da educação escolar, bem como às distintas classes sociais. A escola da fase ginasial comportava o “espírito juvenil” irrequieto que deveria ser coibido pelo “ardil” pedagógico de professores conhecedores dos clássicos; as escolas técnicas eram adequadas aos interesses das classes dos trabalhadores manuais, portanto, alguns conteúdos não tinham a obrigatoriedade de serem ministrados; as escolas que conduziam os educandos ao ensino superior obedeciam outro

os quais se incluem “uma poesia e uma arte culta em geral” (HEGEL, 1946, tomo I, p. 139), significa uma forma de cultura, enquanto o *homem educado* formado significa aquele que vive a universalidade da cultura, experimenta o conteúdo-substância do “espírito do povo”.

Muito embora Hegel, assim como Descartes, Rousseau, Kant, entre tantos outros filósofos da chamada *era moderna*, tenha se preocupado em imprimir às suas proposições um pensamento racional/idealista compatível com a urgência em se repensar os caminhos trilhados pela educação, a ideia de uma *disciplina* que tem no Estado seu fundamento e seu objetivo último suscitou muita polêmica e muitas interpretações contrárias à eficácia do seu método.

2.3 Ruptura de paradigmas: instauração da “crise” na educação

Em contraposição ao debate iniciado no século XVII e intensificado nos séculos XVIII e XIX devido à profusão de temas e propostas revolucionárias provenientes dos iluministas, outros sistemas filosóficos surgiram desencadeando novas reflexões. Entre os principais pensadores responsáveis pela problematização dos novos paradigmas que ora se colocavam à Filosofia moderna e contemporânea se destacam Arthur Schopenhauer⁶¹ (1788-1860), que provocou uma verdadeira revolução na história do pensamento universal ao afirmar que o intelecto (ou razão) não é uma instância determinante, mas, sim a Vontade; Karl Marx⁶² (1818-1883), que ao apresentar uma dialética-materialista em oposição à dialética idealista hegeliana buscou a superação da dicotomia entre sujeito e objeto; e, finalmente, Friedrich Wilhelm Nietzsche⁶³ (1844-1900) que, ao fazer uma crítica mordaz à moralidade cristã, esta

planejamento, haja vista que se empenhavam em acostumar os alunos ao trabalho intelectual disciplinado e necessário às ciências e à filosofia.

⁶¹ O filósofo alemão Arthur Schopenhauer é autor da obra *O mundo como vontade e representação* (1819), na qual problematiza vários conceitos cuja complexidade remonta aos principais questionamentos da Filosofia moderna, destacando-se a preponderância da Vontade sobre o intelecto (ou razão).

⁶² Karl Marx, filósofo alemão, economista, jornalista e militante político, desenvolveu o método materialista histórico-dialético com o propósito de solucionar impasses filosóficos relacionados ao sistema dialético hegeliano, que estabelecia uma dicotomia entre *sujeito* e *objeto*. O método materialista histórico-dialético é uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. As proposições de Marx, bem como as de Friedrich Engels (1820-1895), sofreram influência das principais correntes de pensamento de sua época, como a economia liberal inglesa de Adam Smith e David Ricardo; o socialismo utópico dos franceses Fourier e Saint Simon; a dialética e o materialismo dos alemães Hegel e Ludwig Feuerbach.

⁶³ Friedrich Wilhelm Nietzsche, filósofo alemão considerado um dos pensadores mais originais e mais influentes do século XX, desenvolveu um pensamento assistemático e fragmentário que correspondia à sua maneira de conceber a própria atividade filosófica do seu tempo. Apesar da sua crítica profundamente cáustica e radical dos

assentada na razão humana, introduziu um pensamento niilista⁶⁴ voltado para a negação do absoluto, quer como verdade, que como valor ético.

Analisando as contribuições do sistema filosófico de Schopenhauer para a educação, André Luiz Simões Pedreira e Kleverton Bacelar Santana, autores do artigo “A educação do intelecto em Schopenhauer”, procuram esclarecer o seu conceito de Vontade dizendo:

Trata-se, pois, de uma Vontade que raramente obedece ao intelecto, donde se pode concluir a dificuldade de uma educação intelectual que possa corrigir a conduta humana, uma vez que esta já vem com suas disposições determinadas, impedindo a ensinabilidade de algo que vai de encontro ao caráter inato do indivíduo. Schopenhauer também aponta o caráter moralista do intelecto, não apenas no sentido daquele que busca compreender o fundamento primeiro das ações, mas sim daquele que predica caminhos para a vontade, na infeliz tentativa de conseguir algum domínio sobre ela. O que consegue em tal empreitada é tão somente uma mudança na forma de suas manifestações sem nunca poder mudar a meta para a qual esta se encaminha. (PEDREIRA; SANTANA, 2009, p. 12-13).

Em continuação às reflexões sobre o papel do intelecto no processo educacional, Pedreira e Santana destacam a contundência das assertivas de Schopenhauer no tocante à supremacia da Vontade e ainda chamam a atenção para o grande mal-estar que suas proposições causaram à intelectualidade do século XIX, identificada com uma tradição filosófica de tendência racionalista.⁶⁵ A metafísica de Schopenhauer, segundo os autores supramencionados, propõe uma abordagem do conhecimento e da natureza na qual a estética, a moral e o ascetismo encontram-se associados aos tipos psicológicos que ele classifica como “superiores”:⁶⁶ o *gênio*,

valores tradicionais da cultura ocidental, seu pensamento sempre se direcionou pelo sentido mais poético e crítico do que teórico e doutrinário.

⁶⁴ O pensamento “niilista” caracteriza-se pela descrença em um futuro ou destino glorioso da civilização, opondo-se, portanto, à ideia de progresso e pela afirmação da “morte de Deus”, negando assim a crença no absoluto, fundamento metafísico de todos os valores éticos, estéticos e sociais da tradição. “Niilista” vem de “niilismo”, tremo utilizado por Nietzsche e que servia para designar o que ele considerava como resultado da decadência europeia, a ruína dos valores tradicionais consagrados pela civilização ocidental do século XIX.

⁶⁵ A razão, no sistema do filósofo de Danzig, passou a ter uma função meramente instrumental, portanto – e contrariando a tradição –, não era considerada como o primeiro elemento desencadeador da ação. A partir de tal constatação, torna-se possível apenas a educação do intelecto, isto é, do conhecimento do próprio caráter, mas isso não implica em uma mudança de sua natureza. Pelo intelecto é possível mudar a forma de manifestação da Vontade, mas jamais o seu objetivo ou o seu fim.

⁶⁶ Vulgarmente conhecido por uma visão realista-pessimista do homem e da sociedade, Schopenhauer foi, na verdade, um profundo conhecedor de religiões e de filosofias orientais, sobretudo a indiana. Fortemente influenciado pela leitura dos Upanishads, foi responsável pela introdução do pensamento indiano e de alguns conceitos budistas na metafísica alemã. Na sua classificação dos tipos humanos, é visível a correlação entre os tipos “superiores” e os homens verdadeiramente conscientes das suas limitações e das suas potencialidades, ou seja, aqueles que por meio de uma inteligência muito acima do homem médio comum conduzem a sua vontade para a obtenção de um conhecimento lógico-transcendente. Acrescente-se, ainda, que genialidade, compaixão e ascetismo são virtudes que não encontram em nenhum sistema educacional qualquer possibilidade de serem ensinadas tendo em vista que, segundo Schopenhauer, tratam-se de disposições inatas desses tipos psicológicos “superiores”.

o *compassivo* e o *asceta*. Sobre as aptidões e/ou potencialidades inatas de cada um desses tipos para adquirir o conhecimento e utilizá-lo em conformidade com a Vontade, tem-se a seguinte definição:

O *gênio* seria aquele que consegue, por um excesso de inteligência, libertar-se da servidão perversa da vontade, não mais estabelecendo com os objetos uma relação de interesse, pois consegue contemplar a Ideia, isto é, o caráter essencial de todas as coisas, embora em ambas as situações, ainda se trate de um conhecimento ligado ao princípio de razão. O *compassivo* semelha ao gênio, pois é aquele que consegue enxergar a própria essência que lhe constitui no outro, esforçando-se por buscar o bem-estar alheio às custas do seu próprio. Nele não há um abismo, no sentido de diferença, entre seu EU e os outros EUS. “[...] Iguala a si o ser que lhe é exterior, sem injuriá-lo”. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 371). É portador de um conhecimento que consegue perceber a identidade da vontade em todas as coisas. O *asceta* é aquele que ultrapassou o estágio da ética, que exige uma intersubjetividade, por conta de um descontentamento pessoal, onde já não consegue se sentir tranquilo pelo fato de amar aos outros e lhes fazer todo bem ao alcance, pois a vontade em sua afirmação, ainda que golpeada por uma tendência inata às práticas virtuosas, tende ainda a manter o seu domínio sobre o psiquismo humano. Este tipo psicológico suspende seu amor dedicado ao próximo, para abraçar uma atitude de solidão cujo objetivo é alimentar uma radical indiferença aos desígnios da vontade, por meio de “um estado de renúncia voluntária, de resignação, de quietude perfeita e despojamento absoluto”. (PEDREIRA; SANTANA, 2009, p. 13).

Em oposição aos tipos “superiores” encontra-se a imensa maioria dos chamados “homens vulgares”, aqueles que “vivem voltados para a afirmação ilimitada dos seus interesses, vendo sempre o outro como meio para seus fins egoístas” (SCHOPENHAUER *apud* PEDREIRA; SANTANA, 2009, p. 14). Para estes, conforme Schopenhauer, torna-se imprescindível uma educação “disciplinada” mantida por parte do Estado graças à força da lei e de seus mecanismos de controle, sempre empenhados na valorização de projetos que não contemplam o desenvolvimento das potencialidades humanas, tampouco contribuem para a realização de práticas sociais emancipadoras. Assimilada pelas “sociedades administradas”,⁶⁷ essa proposta de educação entra em vigor com muita intensidade, sobretudo a partir do final do

⁶⁷ “Sociedade administrada” é uma terminologia utilizada pelos críticos da Escola de Frankfurt (1925) que, analisando as sociedades tecnocráticas, altamente tecnizadas e “racionalizadas”, denunciam a perda da autonomia do sujeito, docilizado tanto pela sociedade industrial, totalmente administrada, como pelas extremas regressões à barbárie representada pelos Estados totalitários. Por isso, dizem “não” à violência e ao sacrifício individual das atuais gerações que, em nome de uma visão equivocada de progresso, afastam-se completamente do caminho que poderia levá-las ao esclarecimento.

século XIX e início do século XX, incorporando uma ideia distorcida de “progresso”⁶⁸ disseminada pelo “Estado burocratizado”.⁶⁹

Formulações crítico-filosóficas surgem como consequência de novas demandas sugerindo, para a educação, métodos mais adequados às circunstâncias históricas e político-sociais daquele momento. O método materialista histórico-dialético apresentado por Marx, considerado um dos mais importantes e mais influentes do século XX devido à sua abrangência e assimilação pelas distintas áreas do saber, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Enquanto instrumento de reflexão teórico-prática, o método apresentado por Marx surge como uma possibilidade real de aprofundamento de importantes temas relativos à realidade educacional, permitindo que, a partir daí, “aquela” realidade *aparente*⁷⁰ fosse superada pelos educadores que, então, deveriam buscar a realidade educacional *concreta*, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Em concomitância com a propagação das ideias marxistas, Nietzsche desenvolve um pensamento filosófico pautado na crítica às práticas sociais e aos valores assimilados pelos homens de seu tempo. Partindo das contradições⁷¹ do mundo moderno que – mesmo diante da organização das instituições e da sociedade civil, das novidades tecnológicas/industriais e, ainda, da vasta e diversificada produção do conhecimento – continuava preso a valores herdados

⁶⁸ A ideia de “progresso” entendida como um conceito que conduz a existência humana à condição de uma vida melhor é contrariada por muitos filósofos e críticos mordazes das sociedades modernas, entre os quais se destacam Adorno e Horkheimer, membros da Escola de Frankfurt e autores de uma importante obra que se intitula *Dialética do Iluminismo*, também publicada com o título de *Dialética do Esclarecimento* (1947). Ao traçarem um percurso da ideia de “progresso”, desde o Renascimento, passando pela crise do Iluminismo, até chegar às “sociedades administradas” dos séculos XIX e XX, eles demonstram que tanto a racionalidade como a ciência se transformaram em instrumentos de dominação política, social e econômica e dessa forma impediam que o homem alcançasse autonomia e liberdade. Muito embora os críticos frankfurtianos reconheçam o progresso científico, eles advertem que, se por um lado, esse “progresso científico” representou o domínio do homem sobre a natureza, por outro, desvirtuou-se completamente ao ser utilizado para ampliar a dominação do homem sobre o próprio homem.

⁶⁹ Max Weber (1864-1920) entendia a burocracia como um tipo de poder. Para ele, a burocracia é igual à organização que implica no predomínio de um formalismo exacerbado, na existência de normas escritas, na consolidação de estruturas hierárquicas, na divisão horizontal e vertical do trabalho, bem como na impessoalidade quando do recrutamento de *quadros*. Segundo Weber, a burocracia é um sistema racional que invade a estrutura do Estado, tornando-o um “Estado burocratizado”, no qual toda racionalidade é utilizada com vista a determinados fins.

⁷⁰ Quando se refere à realidade educacional *aparente* em oposição à realidade educacional *concreta*, Marx se contrapõe às proposições filosóficas de Hegel, que atribuía às questões relacionadas à consciência dos indivíduos uma dimensão progressiva, transcendental. Para o autor do método materialista histórico-dialético, a realidade educacional *concreta* implicava em uma pedagogia pautada na objetividade do mundo real.

⁷¹ Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento*, fazem um balanço da primeira metade do século XX, dando especial ênfase ao pensamento crítico-filosófico que, em nome de uma educação emancipadora, coloca-se a favor da arte enquanto instrumento capaz de levar o homem a perceber as estratégias de dominação engendradas nas estruturas sociais e na maquinaria burocrático-administrativa do Estado, levando-o ao verdadeiro esclarecimento.

de uma tradição político-religiosa determinante na escolha das iniciativas garantidoras do êxito ou do fracasso dos indivíduos no ambiente social, o filósofo alemão construiu um pensamento cuja base argumentativa era contrária à ideia de progresso. Suas elaborações crítico-filosóficas partem do combate aos valores tradicionais da cultura ocidental (que ele considerava decadentes), ao conservadorismo e à visão de mundo burguesa, ao Cristianismo e a toda forma de vida que negasse a criatividade e a espontaneidade da natureza humana. Para Nietzsche, a árdua tarefa da Filosofia contemporânea era libertar o homem dessa tradição, anunciando uma nova forma de pensar e agir, através da “transmutação de todos os valores”.⁷²

Convém ressaltar que as preocupações de Nietzsche voltadas com especificidade para a educação remontam a um período em que ele atuou como docente. Entre 1869 e 1879, o filósofo alemão exerceu o cargo de professor, e é desta fase que datam as suas “Considerações Intempestivas” ou “Extemporâneas”,⁷³ nas quais ele manifesta uma profunda indignação contra a educação de seu tempo e contra o projeto pedagógico da chamada “modernidade”. Nesta fase, considerada pelos críticos e demais estudiosos da sua produção como sendo a primeira, ele critica as instituições de ensino que ministravam conteúdos pautados no atendimento das necessidades e dos interesses do Estado, da ciência e do mercado. No artigo “As críticas do professor Nietzsche à educação do seu tempo”, Elenilton Neukamp aponta que a visão crítica e extremamente negativa de Nietzsche sobre a educação e sobre os estabelecimentos de ensino antecipa o diagnóstico de uma crise que não restará circunscrita à educação da Alemanha, mas estender-se-á a toda a sociedade moderna e contemporânea. Analisando o posicionamento de Nietzsche a esse respeito, Neukamp comenta:

Na conferência “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” (1872), Nietzsche aborda as instituições de ensino e a educação de seu tempo, principalmente a ministrada no ginásio (Gymnasium), pois para ele esta formação é essencial. Em sua análise, duas tendências mostravam-se nefastas para os rumos das instituições pedagógicas: a tendência de ampliação cada vez maior da cultura, e a tendência à redução da cultura através da especialização. Tanto uma quanto a outra tendência eram completamente equivocadas e carregavam pressupostos e “métodos antinaturais de educação”. (NEUKAMP, 2006, p. 3).

⁷² A ideia de “transmutação de valores” implica na negação dos valores humanos imutáveis, transcendentais, comuns a todos os homens e herdeiros de uma tradição que remonta aos clássicos greco-latinos. Segundo Nietzsche, na sociedade moderna os valores são determinados por uma série de circunstâncias, inclusive as históricas e político-sociais; portanto, não são nem imutáveis nem transcendentais, tampouco comuns a todos os homens. Daí vem a ideia de “transmutação” ou de superação desses valores tradicionais.

⁷³ As “Considerações Intempestivas” ou “Extemporâneas” de Nietzsche encontram-se em vários escritos, publicados na seguinte ordem temporal: *David Strauss, o devoto e o escritor* (1873); *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874); *Schopenhauer como educador* (1874) e *Richard Wagner em Bayreuth* (1876).

Nietzsche identificava na proposta de ampliação da cultura a grupos distintos e cada vez maiores uma tentativa de universalização ou uniformização do conhecimento e dos alunos que, uma vez submetidos a um plano educacional que visava a fins alheios a uma formação assentada em bases ética e moral consistentes, poderiam servir aos propósitos do Estado e do mercado. Tanto um quanto outro já haviam demonstrado eficiência ao desenvolver estratégias capazes de intervir na relação entre indivíduo/produção e produção/consumo, deixando para trás o ideal de uma educação comprometida com princípios humanizadores, dentre os quais o mais importante seria o princípio da autonomia ou da liberdade individual.

Como prova de que as preocupações com a formação do homem livre e consciente de suas limitações sempre estiveram presentes em todas as fases da sua produção, em *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres* (1878), Nietzsche ainda expressa, por meio de aforismos,⁷⁴ as suas convicções acerca dos efeitos devastadores de um progresso puramente material. No aforismo 224, além de suscitar o questionamento do *progresso material* em oposição ao progresso *espiritual*, ele desenvolve uma profunda reflexão histórica acerca das ações humanas, com o propósito de chamar a atenção do homem moderno para os perigos da sociedade e dos indivíduos em particular que, em detrimento da cultura e do aprimoramento pessoal, mergulham no utilitarismo e na uniformização de práticas sociais responsáveis pela preservação das singularidades e dos direitos que lhes são inerentes. O Estado é também citado e questionado em sua autoridade, na medida em que a ele compete, *sempre*, fazer uma “oposição perigosa” à realização dos objetivos mais nobres do homem:

Capítulo quinto
SINAIS DE CULTURA
SUPERIOR E INFERIOR

224 *Enobrecimento pela degeneração*⁷⁵ – A história ensina que a estirpe que num povo se conserva melhor é aquela em que a maioria dos homens tem um vivo senso de comunidade, em consequência da identidade de seus princípios habituais e indiscutíveis, ou seja, devido à sua crença comum. Ali se reforçam os costumes bons e valorosos, ali se aprende a subordinação do indivíduo, e a firmeza de caráter é primeiro dada e depois cultivada. O perigo dessas comunidades fortes, baseadas em indivíduos semelhantes e cheios de caráter, é o embotamento intensificado aos poucos pela hereditariedade, que segue toda estabilidade como uma sombra. Em tais comunidades, é dos indivíduos mais independentes, mais inseguros e moralmente

⁷⁴ Tradicionalmente, os *aforismos* eram utilizados para expressar uma sentença breve e incisiva, sintetizando um julgamento. Nietzsche, no entanto, dá a essa forma um estilo pessoal, considerando que seus *aforismos* tanto podem ter a extensão de uma ou duas linhas como também se estender a várias páginas.

⁷⁵ As notas que acompanham a tradução da obra para o português têm por finalidade solucionar o conflito de interpretações decorrente da utilização de termos e/ou estruturas da língua alemã e suas versões em outras línguas estrangeiras. A Nota 97, por exemplo, esclarece o significado do verbo *abarten* que, em alemão, tanto pode significar “degenerar” como “desviar”. No contexto da produção nietzschiana, o termo “desviar” assume na sua tradução para a língua portuguesa uma força e uma expressividade que auxiliam na compreensão da ideia de rompimento com a norma, com a estrutura ou com a ideia de massificação do homem e de suas ações na sociedade.

fracos que depende o *progresso espiritual*: são aqueles que experimentam o novo e, sobretudo, o diverso. Inúmeros seres desse tipo sucumbem à própria fraqueza, sem produzir efeito visível, mas em geral, sobretudo se têm descendência, afrouxam e de quando em quando golpeiam o elemento estável de uma comunidade. Justamente nesse ponto ferido e enfraquecido é como que *inoculado* algo novo no organismo inteiro; mas a sua força tem de ser, no conjunto, grande o suficiente para acolher no sangue esse algo novo e assimilá-lo. As naturezas degenerativas são sempre de elevada importância, quando deve ocorrer um progresso. Em geral, todo progresso tem que ser precedido de um debilitamento parcial. As naturezas mais fortes *conservam* o tipo, as mais fracas ajudam a *desenvolvê-lo*. – Algo semelhante acontece no indivíduo; raramente uma degeneração, uma mutilação ou mesmo um vício, em suma, uma perda física ou moral, não tem por outro lado uma vantagem. O homem doentio, por exemplo, numa estirpe guerreira e inquieta, poderá ter mais ocasião de estar só e assim se tornar mais tranquilo e sábio, o caolho enxergará mais agudamente, o cego olhará para o interior mais profundamente, e em todo caso ouvirá com mais apuro. Neste sentido, me parece que a famosa luta pela sobrevivência não é o único ponto de vista a partir do qual se pode explicar o progresso ou o fortalecimento de um homem, uma raça. Para isso devem antes concorrer duas coisas: primeiro, o aumento da força estável, pela união dos espíritos na crença dos sentimentos comunitários; depois a possibilidade de alcançar objetivos mais elevados, por surgirem naturezas degenerativas e, devido a elas, enfraquecimentos, lesões parciais da força estável; justamente a natureza mais fraca, sendo a mais delicada e a mais livre, torna possível todo progresso. Um povo que em algum ponto se torna quebrantado e enfraquecido, mas que no todo é ainda forte e saudável pode receber a infecção do novo e incorporá-lo como benefício. No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado da sua rota. Mas então o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os que lhe produz o destino, e, quando a dor e a necessidade tiverem assim aparecido, então algo de novo e nobre poderá ser inoculado nos pontos feridos. Toda a sua natureza o acolherá em si mesma e depois, nos seus frutos, fará ver o enobrecimento. – Quanto ao Estado, diz Maquiavel que “a forma de governo é de importância pequena, embora gente semi-educada pense o contrário. O grande objetivo da política deveria ser a *duração*, que sobreleva todo o resto, por ser bem mais valiosa que a liberdade”. Apenas com a máxima duração, firmemente assentada e garantida, é possível desenvolvimento constante e inoculação enobrecedora. Sem dúvida isso encontrará normalmente a oposição perigosa companheira de toda duração, a autoridade. (NIETZSCHE, 2005, p. 142-143).

Crítico implacável do Cristianismo e da “moral de rebanho” que contaminava e corroía a estrutura da sociedade moderna, Nietzsche, assim como outros intelectuais do final do século XIX e início do século XX, via na reflexividade do pensamento filosófico um compromisso com a reeducação do homem. Nesse sentido, reeducar significava rever muitos conceitos e muitas práticas político-sociais determinantes na preservação ou extinção de algumas culturas consideradas inferiores devido à prevalência da lógica do “mais forte”, da violência de sucessivas guerras, bem como da instintiva crueldade que a grande maioria dos homens carrega como tendência natural, atribuindo a ela a necessidade de subjugar ou mesmo eliminar o outro para que possa atingir seus objetivos. Diante de um cenário no qual a brutalidade de muitos conflitos tinha produzido a *barbárie* como efeito colateral à ilusória “conquista do paraíso” pela via do progresso material, a perda de sentido das ações humanas se

instaura, levando o homem e a sociedade como um todo a um estado de *enfermidade*⁷⁶ praticamente irremediável.

Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã de origem judia, ao vivenciar os efeitos da crise mundial refletida na educação norte-americana entre as décadas de 1960 e 1970, também manifesta preocupação com os rumos que os estudos atrelados às chamadas “ciências humanas” estavam tomando. A crise do sistema educacional americano, vista como resultado do tecnicismo e do utilitarismo próprios do mundo moderno e impostos aos indivíduos como verdadeira “camisa de força” suscitava muitas reflexões e, conseqüentemente, novas interpretações de pontos de vistas até então relegados a segundo plano no debate sobre temas político-filosóficos da maior importância. De acordo com as reflexões da filósofa alemã, o problema da educação estava no fato de ela não poder abrir mão do uso da autoridade, nem da tradição (termos aqui tomados no sentido da tradição clássica greco-latina), e ser obrigada, apesar disso, a trilhar um percurso determinado por objetivos muitas vezes alheios aos reais interesses dos sujeitos envolvidos. O mundo, segundo Arendt, não mais se estruturava pela autoridade, tampouco se mantinha coeso pela tradição; outros objetivos, outros interesses, outros valores moldavam a vida dos indivíduos e da sociedade, alienados de suas obrigações e de seus direitos.

O aspecto nocivo de uma sociedade que perdeu a capacidade de *pensar*,⁷⁷ bem como a noção do público e do privado – outro ponto de fundamental importância nas discussões desencadeadas por Arendt e que tem reflexos imediatos na educação – vêm à tona nas suas proposições acerca do como educar, haja vista que os indivíduos não mais se sentem responsáveis pela realidade que eles mesmos constroem e da qual eles mesmos participam. O caminho apontado para a superação desses impasses estaria em um novo discurso, aberto ao questionamento crítico dos modos de *pensar, agir e viver tecnicistas*. Esse discurso deveria, portanto, envolver os educadores, considerando que é por meio da educação que se pode pensar

⁷⁶ Em praticamente todas as suas obras, quando aborda o problema da natureza humana e das condições nas quais o homem é lançado para resistir aos obstáculos à sua própria sobrevivência, Nietzsche expressa a sua concepção de sociedade moderna e afirma a sua *enfermidade*. Em decorrência do esforço para sufocar os instintos e, assim, atender à moral cristã, o corpo adoece; do mesmo modo, adoece quando internaliza a crueldade ou reprime o desejo de vingança ou de poder. Diante das inúmeras interdições, o indivíduo recolhe esses sentimentos provocando em si mesmo e em toda a sociedade um mal generalizado, do qual provém a *enfermidade*.

⁷⁷ No livro *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (1993), Hannah Arendt identifica nas sociedades moderna e contemporânea a perda da capacidade de *pensar*, e aqui o *pensar* se refere à atividade crítico-reflexiva que produz consciência. Suas reflexões chamam atenção para a relação entre a “a vida do espírito” que se alimenta de consciência e a vida moderna e contemporânea destituída de objetivos que promovem o desenvolvimento das qualidades humanas.

na constituição de um sujeito autônomo, livre⁷⁸ e capaz de empreender coisas novas na difícil tarefa de transformação do mundo.

2.4 Educar para transformar: propostas para o próximo milênio

A ideia de uma educação pautada na construção de valores compatíveis com a nova realidade surge como alternativa à caótica situação das sociedades moderna e contemporânea, sobretudo daquelas que no final do século XIX e início do século XX foram sacudidas pela violência de muitos conflitos, dentre os quais duas guerras mundiais. A atmosfera era, portanto, favorável à intensificação do diálogo entre a Filosofia e outras áreas do saber, de modo que naquele momento tal prática foi acolhida por muitos intelectuais, os quais passaram a desenvolver suas atividades de forma mais articulada e mais empenhada com a produção de um conhecimento capaz de auxiliar o homem a trilhar os tortuosos caminhos da modernidade.⁷⁹ Sendo assim, esses intelectuais, na sua maioria professores universitários e críticos mordazes das instituições e da sociedade massificada, ocuparam-se da criação de Associações, Institutos e Escolas,⁸⁰ entre outras organizações de fundamentação crítico-filosófica, que reuniam estudiosos de distintas áreas do conhecimento e de distintas nacionalidades elegendo, para

⁷⁸ A complexidade das questões existenciais que se definem a partir do contexto histórico e político-social do pós-guerra encontra um novo conceito de *liberdade* problematizado e largamente discutido por Jean-Paul Sartre (1905-1980), tanto na sua produção filosófica quanto na sua produção artística e literária. A ele atribui-se uma nova vertente do pensamento moderno voltada para especulações filosóficas que questionavam o conceito de *humanidade* e que recebeu a denominação de *existencialismo sartreano*. No campo específico da educação, o conceito *sartreano* de liberdade esbarrava no formalismo das instituições de ensino que, apesar de alguns avanços no campo da Filosofia da Educação, continuavam presas a uma visão disciplinar e burocratizada da educação.

⁷⁹ O escritor e poeta-crítico mexicano Octavio Paz, em seu livro *La otra voz* (1990, p. 31), afirma: “Hay tantas modernidades y antigüedades como épocas y sociedades”, ou seja, é possível que para cada época uma determinada modernidade apresente uma ou mais de suas facetas. Aqui, a modernidade à qual os intelectuais do final do século XIX e início do século XX se referem remonta ao momento pós-revolução industrial, no qual o homem, iludido pela visão de um progresso puramente material, mergulha na sociedade de consumo e passa a se submeter aos seus valores. Como consequência, a vida se degrada, assim como se degradam os homens e seus ideais mais legítimos.

⁸⁰ É o caso, por exemplo, da Escola de Frankfurt, fundada na Alemanha em 1924, considerada a última representante da fase áurea do espírito alemão. A Escola contou inicialmente com a liderança de Félix Weil, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, além do filósofo Ernst Bloch e do psicólogo social Erich Fromm. Durante várias décadas, a Escola reuniu intelectuais de distintas áreas do conhecimento e de diferentes nacionalidades, com vistas à necessidade de afirmação de um “novo paradigma” representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise. Além disso, houve uma grande abertura para que outros pensadores, como Schopenhauer e Nietzsche, tivessem ali suas proposições acolhidas e analisadas, resultando desses entrecruzamentos de ideias uma Teoria Crítica que influenciou praticamente todo o século XX. Os nomes mais influentes do pensamento crítico-filosófico frankfurtiano são: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Ernst Bloch, Franz Borkenau, Erich Fromm, Henryk Grossmann, Max Horkheimer, Otto Kirchheimer, Siegfried Krakauer, Herbert Marcuse, Franz Neumann, Friedrich Pollock, Wilhelm Reich, Reich Weil e Karl August Wittfogel, além de outros pensadores que tiveram uma menor ou ocasional participação na Escola.

análise e reflexão, temas cuja complexidade exigia de seus participantes abordagens amplas, profundas e multidisciplinares, portanto, abertas a muitas interpretações.

Inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, surge no final do século XIX, na Europa, um movimento de renovação do ensino que levava o nome de Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva.⁸¹ O suíço Adolphe Ferrière (1879-1960), um de seus fundadores, lutava contra a moral que se construía a partir de “fórmulas” ultrapassadas e em total descompasso com o mundo moderno. Ele defendia uma pedagogia que impulsionasse a busca pela autonomia e pela liberdade reflexiva dos alunos. Estes, segundo suas argumentações, deveriam se deixar guiar por uma vontade orientada pela própria inteligência.

Para Ferrière, o desenvolvimento de uma consciência moral libertadora deveria ser o principal objetivo da escola. Dessa forma, afirmava o educador, os alunos também seriam capazes de se libertar da tutela do adulto assumindo, eles mesmos, a responsabilidade pelo estabelecimento/funcionamento da ordem e da disciplina escolar. O êxito ou o fracasso das escolhas realizadas, na prática, funcionaria como uma espécie de treinamento que permitiria aos alunos a passagem de uma “autoridade consentida” para uma “autonomia crescente”.⁸² A ideia era que, uma vez cientes de suas responsabilidades e de suas escolhas junto à ordem social escolar, os alunos adquirissem as condições ética e moral desejáveis para enfrentar, em outras etapas da vida, os problemas decorrentes das grandes questões políticas atreladas à burocracia estatal, entre as quais se destacam aqueles relacionados à atividade profissional e à vida em sociedade.

Além de Ferrière, outros nomes se destacaram como pioneiros do movimento de renovação do ensino. John Dewey (1859-1952), reconhecido como um dos fundadores da

⁸¹ A Escola Nova surgiu no final do século XIX, na Europa, e até a segunda metade do século XX obteve o acolhimento das suas propostas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Tinha como objetivo colocar em prática a chamada “pedagogia da existência” em oposição à “pedagogia da essência”. A “pedagogia da existência” tinha por definição as preocupações centradas no indivíduo, considerando sua singularidade e sua capacidade para interagir em um mundo agora envolto em uma nova dinâmica, a tecnológica e industrial. O caráter psicológico da “pedagogia da existência” apresentava o educando como o verdadeiro sujeito da educação e, por esta razão, se recusava a pensar a criança enquanto uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Sendo assim, um de seus principais objetivos era promover o atendimento às especificidades da criança a partir da sua natureza infantil. Além de Anísio Teixeira e Paulo Freire, no Brasil, as propostas da Escola Nova receberam o acolhimento de muitos intelectuais envolvidos com os temas educacionais, entre os quais se destacam: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974) e, mais recentemente, Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995), entre tantos outros.

⁸² “Autoridade consentida” refere-se ao momento em que a criança recebe a matéria-prima dos seus juízos e forma hábitos. Já a “autoridade crescente” remete à experiência de formação da consciência do indivíduo já em uma fase de maior amadurecimento, portanto, de maior autonomia.

Escola Filosófica de Pragmatismo,⁸³ é também considerado um dos responsáveis pelo desenvolvimento da psicologia funcional. A sua importância na produção de um conhecimento amplo, consistente e multidisciplinar faz com que, até hoje, seu nome seja lembrado como um dos principais representantes do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. No tocante à Filosofia da Educação, as contribuições de Dewey se prendem a um plano educacional pautado em estratégias que visem ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos e que tenha como principal objetivo uma efetiva aproximação entre teoria e prática. Como discordava da visão tradicional de ensino, fundamentada única e exclusivamente na transmissão de conteúdo, ele criou uma metodologia que incorporava à formação do estudante saberes e habilidades que pudessem ser integrados à sua vida, bem como à “vida” da sociedade. A sua preocupação era com uma formação contínua, gradativa e capaz de conduzir os alunos ao pleno exercício da cidadania.

No Brasil, os principais representantes do pensamento da Escola Nova foram Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997). O primeiro, considerado “grande mentor” de um novo plano educacional para o Brasil, é também apontado como líder de um movimento que, entre os anos 20 e 70 do século passado, buscava incentivar o debate em torno de uma educação pública de qualidade capaz de provocar, no projeto de modernização ao qual o Brasil estava submetido desde o final do século XIX, as transformações necessárias. Para alcançar muitos dos objetivos propostos pela classe política e pela burguesia emergente, uma educação centrada nos aspectos práticos da vida em sociedade deveria impor seus novos paradigmas. Por esta razão, e procurando adequar diferenças substanciais entre as realidades da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil, Anísio Teixeira assumiu determinados pressupostos da Escola Nova visando ao estabelecimento de normas e princípios voltados para a valorização do intelecto e da capacidade crítico-reflexiva dos indivíduos.

Considerada revolucionária, sua proposta educacional enfrentava sérias dificuldades ao confrontar questões relacionadas ao ensino público e ao ensino privado. Mesmo assim, e em resposta às práticas pedagógicas que se apresentavam vinculadas à formação tradicional e que incentivavam a transmissão de conteúdos por meio de técnicas de memorização, Anísio Teixeira, após esquadrihar a situação sociopolítica e cultural do país, defendeu sua proposta de educação pautada na liberdade, na autonomia e no respeito à natureza

⁸³ A grande contribuição de John Dewey para a escola filosófica do Pragmatismo e, consequentemente, para a Educação, foi a ligação entre *ensino* e *prática cotidiana*. A visão de uma Educação “formativa” e voltada para o dia a dia dos indivíduos incorporava, de forma inextricável, uma visão de Educação na qual os sujeitos são cidadãos.

dos indivíduos. Conhecedor das teorias de John Dewey, William Kilpatrick e William James, entre outros intelectuais defensores de um sistema educacional aberto à nova realidade mundial, ele recusava terminantemente a ideia de uma ciência ou de qualquer sistema “fechado”. A sua visão de educação estava em consonância com os novos tempos e com uma racionalidade que exigia ações concretas e conscientes de seus resultados. Em suma, seu plano educacional para o Brasil incorporava uma visão de ciência e de democracia coerente com o momento político e sociocultural que o país estava atravessando.

O segundo representante da Escola Nova no Brasil, Paulo Freire, filósofo, pedagogo e educador reconhecido internacionalmente por seu trabalho junto às classes menos favorecidas e, sobretudo, pela sua proposta de uma educação verdadeiramente emancipadora para todos,⁸⁴ é também considerado um dos mais célebres e mais respeitáveis intelectuais brasileiros. Consciente da problemática conjuntura sociopolítica do Brasil, a partir dos anos 60 do século passado assumiu uma “pedagogia crítica” pautada em uma postura político-ideológica determinada a mudar a visão de educação prevalente nas instâncias definidoras dos rumos do país. Lutou contra o analfabetismo, defendeu o ensino público e gratuito, bem como o direito das populações mais pobres a terem acesso a um ensino de qualidade. Combatia o modelo tradicional de escola e, para mudar o sistema educacional em voga, criou um método de ensino próprio, pautado na apresentação de temas relacionados à realidade dos educandos e não na transmissão de conteúdos alheios ao seu mundo e aos seus interesses. Centrado na formação de adultos, seu método – que recebeu seu próprio nome, “Método Paulo Freire” – propagou-se pelo Brasil e pelo mundo.

O fundamento de suas proposições consistia na formação de indivíduos críticos, capazes de “ler o mundo” e compreender o papel que cada um exercia no conjunto da sociedade. A ideia fundamental era fazer com que os menos favorecidos enxergassem as situações de desigualdades e de opressão às quais estavam submetidos para que, a partir daí, reagissem de forma positiva manifestando suas potencialidades. Por esta razão, o espaço da sala de aula deveria ser repensado; as práticas pedagógicas deveriam incorporar novos planejamentos, visando à substituição das “aulas expositivas”, esquemáticas, cansativas e esvaziadas de significação pelos debates e discussões realizados juntos aos alunos; os temas, por sua vez,

⁸⁴ Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia voltada para o esclarecimento dos educandos, sobretudo daqueles pertencentes às classes menos favorecidas e que não tinham acesso à educação, muito menos a uma educação de boa qualidade. Sua obra de maior repercussão no Brasil e no exterior, *A pedagogia dos oprimidos* (1974), trata da problemática a ser enfrentada pelos educandos e pelos educadores e que, objetivamente, consiste na elaboração de novos procedimentos e novas estratégias de ensino capazes de promover a substituição de conceitos ultrapassados por uma nova visão de educação, que prioriza a relação ensino-aprendizagem pelo viés da experiência coletiva e pela construção de um saber que a todos, indistintamente, beneficia.

deveriam ser adequadamente selecionados e propostos por professores cientes de seu papel de educador-mediador.

Paulo Freire, assim como Anísio Teixeira, também foi profundamente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey e pelas ideias político-filosóficas que instigavam intelectuais de todo o mundo a repensar os caminhos que tomaria a humanidade no pós-guerra, entre as quais se destacam as de Jean-Paul Sartre, devido à evidente aproximação entre o caráter humanista e libertador da pedagogia freireana e as proposições do filósofo francês. Entretanto, em termos práticos, a consolidação das suas propostas, bem como das propostas de Anísio Teixeira e de tantos outros educadores brasileiros empenhados na construção de uma educação transformadora, continua até os dias atuais enfrentando obstáculos, não mais relacionados à definição de conceitos ou à atribuição de papéis aos agentes envolvidos no processo educacional. O grande impasse da educação no Brasil não mais se restringe às questões atinentes à Filosofia da Educação, mas remete agora à assimilação de uma consciência crítica comprometida com a Ciência da Educação, à Vontade e à determinação de todos os envolvidos para transpor o abismo que separa a efetiva realização do binômio teoria/prática.

Sendo assim, e diante das dificuldades em transpor tal abismo, a questão que se coloca contemporaneamente é: como solucionar esse impasse se o problema da transposição do *saber* depende da intrínseca relação entre teoria e prática e, ainda, considerando especificamente o campo do Direito, como as questões relacionadas ao ensino dos conteúdos jurídicos são enfrentadas pelos professores da área? Para tentar responder a esta pergunta, buscar-se-á a seguir confrontar algumas proposições de estudiosos que atualmente desenvolvem pesquisas de caráter multidisciplinar e que têm como foco de suas investigações os problemas educacionais, sobretudo aqueles relacionados à área jurídica.

3 DO CONHECIMENTO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em tempos de *transversalidade* do conhecimento, a área jurídica não poderia abrir mão da sua voz e do seu dever de participar do grande debate crítico que, hoje, está mundialmente instaurado e empenhado em localizar as falhas cometidas pelo discurso pedagógico na transmissão dos distintos saberes. O acúmulo do conhecimento humano produzido, somado às novas propostas, às novas tecnologias e às novas reflexões sobre o ensino, indicam que o problema da eficácia na ministração dos mais diferentes conteúdos, além do conhecimento epistemológico acerca de um determinado tema a ser tratado, depende da forma e dos meios utilizados para a sua transmissão. Essa é a tese defendida por Yves Chevallard, matemático, professor, teórico e didata francês que atualmente leciona no Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille, de onde também coordena pesquisas na área de formação docente em matemática. Ele pode ser considerado um exemplo da classe de intelectuais que, independentemente de suas áreas de formação, hoje se volta para os estudos multidisciplinares visando a priorizar um tipo de educação que se aproxime ao máximo de uma educação integral.

Reconhecido internacionalmente pelo alto nível de suas investigações no campo da didática, muito embora no Brasil sua obra tenha recebido acolhimento por parte de muitos estudiosos, no que tange às pesquisas educacionais ainda se manifestam algumas resistências devido ao seu referencial teórico voltar-se, com muita especificidade, para a matemática. Mesmo assim, suas visitas às universidades brasileiras, ultimamente, têm sido bastante frequentes e o resultado dos debates acerca de temas que envolvem o campo da didática tem se convertido em uma significativa produção bibliográfica. Entre suas inúmeras publicações, a mais difundida no Brasil é a já mencionada tradução do seu livro *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (1985) para a língua espanhola, da qual, para o desenvolvimento desta seção, extrair-se-á o seu principal fundamento – o conceito de *transposição didática*. O interesse e a pertinência em aqui se retomar o texto de Chevallard e a sua Teoria da Transposição Didática reside, como se verá a seguir, no estabelecimento de uma importante correlação entre as suas proposições e as discussões mais atualizadas acerca das Teorias Críticas do Direito e o ensino superior de conteúdo jurídico. Tais discussões, na medida em que visam a uma avaliação consistente das práticas e dos procedimentos favoráveis à formação de profissionais capacitados para atuarem em um mercado de trabalho exigente e altamente competitivo, criam uma expectativa positiva de mudança não somente no que tange

à elaboração da parte formal que constitui os cursos de Direito¹ mas, e principalmente, ao esforço que cada profissional da área deverá fazer para assimilar e incorporar adequadamente uma visão do Direito que seja o reflexo da sociedade que se tem hoje.

Ciente de algumas críticas negativas ao seu trabalho, sobretudo ao seu conceito de *transposição*, logo no início do texto supramencionado Chevallard lança o seguinte questionamento: *Por que transposição didática?* Para responder a esta pergunta, naturalmente o leitor terá que compreender o sentido atribuído pelo didata francês ao termo *transposição*, tendo em vista que é a partir das terminologias por ele utilizadas e traduzidas da língua francesa para a língua espanhola que surgem as primeiras interpretações responsáveis pelo desvio do sentido original do seu texto. Portanto, cabe aqui o seguinte esclarecimento: tanto na língua espanhola quanto na língua portuguesa, atribui-se maior relevância aos significados que remetem ao termo *transposição*² atos e efeitos resultantes de uma atividade puramente mecânica. Em consequência, a lógica que se estabelece é que, para realizar a *transposição didática*, o professor deverá ser, antes de tudo, um “tecnicista”, alguém capaz de apreender um determinado conteúdo e simplesmente repassá-lo tal como conseguiu apreendê-lo, sem análises ou reflexões que possam vir a deturpar o seu conteúdo original.

A assimilação do conceito de *transposição didática* pelo viés que afasta a teoria propriamente dita da sua proposta original, além de contribuir negativamente na avaliação dos benefícios da *boa transposição didática*,³ revela certo despreparo de alguns estudiosos no tocante à necessária problematização do termo *transposição*. Leituras aligeiradas e que quase

¹ Muito embora a grande maioria dos cursos de Direito no Brasil ainda suscitem críticas severas quanto à má formação de profissionais da área jurídica, hoje já é possível constatar a existência de grupos de professores-pesquisadores lotados em instituições de ensino superior e/ou instituições de fomento à pesquisa que, há pelo menos três ou quatro décadas, vêm desenvolvendo estudos multidisciplinares visando ao estabelecimento de um profícuo debate entre o Direito e áreas afins. A produção bibliográfica resultante dessa atividade tem sido muito vasta e será aqui analisada na medida em que se relacione aos objetivos desta pesquisa e, em especial, deste capítulo.

² Assim o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta o verbete “transposição”: “*transposição* s.f (1642 cf. HELIsb); ato ou efeito de transpor(-se) 1. ÁLG permutação que troca somente as posições de dois elementos 2. CIR transferência de um pedaço de tecido de um local para outro, mantendo-se alguma ligação como ponto original até que a implantação ao novo local seja completada 3. GEN fenômeno no qual fragmentos de ADN ou genes se inserem em um cromossomo, se destacam e recolocam em outra posição no mesmo ou em outro cromossomo 4. GRÁF erro tipográfico em que letras, palavras ou frases se encontram incorretamente colocadas 5. LÍNG processo gramatical, atribuindo-lhe função diversa da sua função básica 6. MED reapresentação de um mesmo fragmento de uma composição em outro diapasão (‘altura’); transporte ∅ETIM trans + posição; cp.fr. *transposition* (1210) ‘tradução, adaptação’, der. de *transposer*+ suf.fr. -(i)tion; ver – por, f. hist. 1721 *transposição*; a datação é para a acp. GRÁF ∅SIN/VAR sinonímia de *deslocamento* ∅ NOÇÃO de ‘transposição’, usar *pref.* preter- e trans-.” (HOUAISS, 2001, p. 2753).

³ No terceiro capítulo do seu livro, Chevallard trata da “boa” e da “má” transposição didática, caracterizando a primeira como aquela que vem acompanhada de uma prática reflexiva muito bem orientada e, por isso mesmo, recorre à “tradução” e à “adaptação” dos conteúdos assimilados, enquanto a última busca realizar a transposição didática por meio de uma atividade mecânica de transportação ou da simples transplantação de um determinado conteúdo de um lugar para outro.

sempre resultam em *reducionismos* têm levado muitos leitores do texto de Chevallard a ignorarem o verdadeiro significado do termo *transposição* e, por isso mesmo, a restringirem a importância e os benefícios da Teoria da Transposição Didática para as distintas áreas do saber, inclusive, para a área educacional. Ainda na parte introdutória do seu texto, Chevallard defende alguns dos pressupostos fundamentais da sua teoria:

Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que o transformará en un objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima. En ese mismo movimiento, es preciso suponer en ese objeto un determinismo propio, “una necesidad que la ciencia querrá descubrir”. Pero eso, –que vale tanto para a psicoanálisis, por ejemplo, como para la física– no es obvio cuando nos encontramos con ese “objeto” que pretendemos tan particular, como el sistema didáctico, o más ampliamente, al sistema de enseñanzas. (CHEVALLARD, 1991, p. 12).

Observa-se desde as primeiras proposições de Chevallard uma consciência muito desperta para alguns impasses que se apresentam à Teoria da Transposição Didática. Ele mesmo reconhece que a exigência de “un determinismo” próprio do objeto de conhecimento que se pretende científico não se aplica ao sistema didático ou “al sistema de enseñanzas” do mesmo modo que se aplica às outras áreas do saber. Esse é, talvez, o ponto crucial da sua teoria, haja vista que é a partir da compreensão do que representa o objeto de conhecimento para uma determinada ciência que o leitor adquire uma noção mais clara e mais profunda da importância da *transposição*. O próprio Chevallard, inclusive, reconhece que, no tocante à problemática do objeto de conhecimento, cada área terá que fazer as “adaptaciones” ou as “traducciones” necessárias e compatíveis com os seus conteúdos, para que consiga realizar o que ele chama de “boa transposição didática”.

Uma coisa, no entanto, é fundamental para que se compreendam as proposições de Chevallard: a consideração de que, para toda ciência, existe um objeto; um objeto real cuja existência independe do olhar que o transformará em objeto de conhecimento. Em outras palavras, a existência do objeto de conhecimento não está submetida à incapacidade de quem ainda não atingiu um nível de desenvolvimento intelectual capaz de reconhecer e distinguir, em meio ao universo do conhecimento, o científico do não científico; ou seja, o científico daquele outro que faz parte do senso-comum, ou daquele que se insere na ordem dos “conhecimientos gerais”. Como teórico e professor de Matemática, Chevallard não se interessa pelo conhecimento que foge ao estritamente científico. Aliás, quando tece comentários sobre os procedimentos didáticos da área educacional, além de criticar “la mala voluntad de algunos malos sujetos (los docentes, dramaticamente conformistas, la administración,

insuportavelmente burocrática, los sucesivos gobiernos, el ministro etc.)”, ele também critica os “voluntarismos”. De acordo com as suas observações, o sistema educativo, em oposição ao campo da matemática, “sigue siendo el territorio favorito de todos los voluntarismos” (CHEVALLARD, 1991, p. 13). Somados às atitudes dos já mencionados “malos sujetos”, os voluntarismos resultam em situações verdadeiramente pré-científicas, adverte o teórico francês.

Ainda na tentativa de aprofundar as discussões acerca do objeto de conhecimento, Chevallard faz uma analogia com Montesquieu e sua célebre obra *O Espírito das Leis*, questionando se para o objeto de conhecimento que nos corresponde explicar também existe um “espírito”, assim como este existe para as leis. Adiante, ele propõe questionamentos à realidade desse objeto para, em seguida, apresentar uma situação concreta de sala de aula, em que o conhecimento a ser transmitido é pertinente ao campo da matemática. Diz ele:

El didacta de las matemáticas se interesa en el juego que se realiza –tal como lo puede observar, y luego reconstruir, en nuestras clases concretas– entre un docente, los alumnos y un saber matemático. Tres lugares, pues: es el sistema didáctico. Una relación ternaria: es la relación didáctica. Esta es la base del esquema por el cual la didáctica de las matemáticas puede emprender, por tanto, la tarea de pensar su objeto. Sin duda, parece un esquematismo tosco pero tiene la virtud principal de poner a distancia las perspectivas parciales en las que se ha buscado durante demasiado tiempo y vanamente una explicación satisfactoria de los hechos mejor comprobados: tal como la demasiado famosa “relación enseñante-enseñado” que hay oscurecido, durante al menos dos décadas, el estudio de los hechos didácticos más inmediatamente transparentes. (CHEVALLARD, 1991, p. 15).

Em poucas palavras o teórico francês expõe as diretrizes que dão sustentação à sua teoria, centradas na relação ternária. Em contraposição à anterior relação binária, na qual o “ensinante” e o “ensinado” se colocavam em dois extremos, o Saber propriamente dito, ou o “saber sábio”, como Chevallard faz questão de denominar o saber científico, é incorporado à relação que forma o verdadeiro sistema didático.⁴ Nesse sentido, e visando a consecução dos objetivos que orientam a Teoria da Transposição Didática, faz-se necessária uma releitura atenta do conceito elaborado pelo próprio Chevallard:

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar

⁴ Chevallard chega ser irredutível na sua definição de sistema didático. Para ele, “El sistema didáctico no es efecto de nuestra voluntad [...] Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro” (CHEVALLARD, 1991, p. 16-17).

distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida que el “saber” deviene para ella problemático puede figurar en adelante, como un término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y en su solución. (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

Dois outros vocábulos-chave que aparecem no texto de Chevallard também põem em perigo a Teoria da Transposição Didática: um é o vocábulo “deformação” e o outro o vocábulo “vigilância”. O primeiro, quando mal interpretado, adquire conotações pejorativas, afinal, deformar é “mudar ou desfazer-se a forma ou o aspecto original de alguma coisa; é descaracterizar, desfigurar; é também mudar para pior (comportamento, atitude, etc.); corromper” (HOUAISS, 2001, p. 927). Ou seja, os sentidos atribuídos à palavra “deformação” não encontram na Teoria da Transposição Didática a devida recepção daquilo que está prescrito como princípio ordenador das práticas docentes. Chevallard, no entanto, delimita com muita propriedade e distinção o lugar de cada elemento que incorpora o sistema didático – o professor, o aluno e o Saber. O “S” maiúsculo do Saber ao qual ele se refere indica que esse é o Saber científico, portanto, aquele que carrega o peso epistemológico do objeto de conhecimento. Para que esse Saber seja ensinado ele passa pelas tais “deformações” ou, em outras palavras, “adaptações”, “transformações” ou, ainda, “transposições”, para que possa ser devidamente assimilado pelos alunos.

Quanto ao vocábulo “vigilância”, o perigo das más interpretações decorre muito mais de certos “ranços” ideológicos presentes na área educacional do que propriamente de definições claras para o ato de vigiar.⁵ A simples observação dos significados atribuídos à palavra “vigilância” indica uma conotação restritiva e limitadora daquele que vigia, remetendo a situações historicamente marcadas por confrontos que, no passado, tiveram uma influência desastrosa na educação. É sabido que os governos ditatoriais sempre se utilizaram de procedimentos espúrios, cooptando intelectuais e fazendo da educação “moeda forte” para a concessão de privilégios a uma minoria. Em contrapartida, aqueles que se sentiam prejudicados ou desrespeitados nos seus direitos e nas suas individualidades desenvolviam estratégias para resistir às prescrições governamentais que, muitas vezes, chegavam de forma camuflada pela

⁵ “vigiar v. (sXIII cf. FichIVPM) 1. *t.d.* observar com atenção; estar atento a <v. a passagem do carteiro> <o porteiro vigia quem entra no prédio> 2. *t.d.* observar secreta ou ocultamente; espreitar, espionar <a polícia vigia a movimentação dos traficantes antes de atacá-los> 3 *t.d.* cuidar com atenção, olhar por, velar <v. doente> 4. *t.d.* fazer fiscalização de; controlar, verificar <a polícia rodoviária está verificando o uso do cinto de segurança> 5. *int.* permanecer atento, alerta ou desperto <passou a noite vigiando> 6. *int.* ficar de sentinela, de guarda, de atalaia <esta semana, ele vigia> 7. *t. i. p.u.s.* tomar conta de; cuidar [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2860).

via educacional. As frequentes reformas do ensino; o estabelecimento de sistemas didáticos que não levavam em consideração as situações regionais, as condições socioeconômicas dos alunos e dos professores; e os manuais de ensino planejados em gabinetes são, entre tantos outros problemas, exemplos do descaso de muitos governos para com a educação.

No entanto, convém frisar que a vigilância a qual se refere Chevallard é a vigilância epistemológica, aquela que assegura ao professor-educador a legitimidade e a identidade do trabalho verdadeiramente científico; aquela que, a despeito da impossibilidade de se delimitar com a mesma objetividade e com o mesmo determinismo o seu objeto de conhecimento – como é o caso de algumas áreas das Ciências Humanas, entre elas a área educacional –, contribui, sobremaneira, para que o professor-educador, em meio aos sistemas educativos carregados de vícios e de fissuras que os tornam irreconhecíveis do ponto de vista da lógica de um saber institucionalizado, cumpra com o seu papel junto à sociedade. Segundo Chevallard, são inúmeras as ferramentas das quais dispõe o professor-educador quando o seu objetivo é fazer prevalecer um discurso coerente com o seu grau de desenvolvimento intelectual e de comprometimento com a educação.

À parte os discursos ideológicos, geralmente inspirados na retórica do ressentimento e na busca de objetivos inalcançáveis, Chevallard afirma com todas as letras que as estratégias de resistência à assimilação do conceito de transposição didática comprometem o próprio sistema educativo, na medida em que a negação de se tentar compreender o seu funcionamento implica na negação ou no não reconhecimento de suas características fundamentais. É ele quem chama a atenção dos leitores para os riscos de uma resistência descabida e desnecessária:

El concepto, y la resistencia con la que se encuentra, hace visible otra verdad del funcionamiento didáctico: no se comprende lo que ocurre en el interior del sistema didáctico si no se toma en cuenta su exterior. El sistema didáctico es un sistema abierto. Su supervivencia supone su compatibilización con su medio. Esta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. (CHEVALLARD, 1991, p. 17).

Considerando as especificidades do sistema didático, um sistema aberto, torna-se perfeitamente plausível compreender a dificuldade de muitos docentes que não conseguem, em meio a um conjunto de forças que permeiam as relações internas do próprio sistema, proceder à necessária compatibilização com seu entorno ou, como denomina Chevallard, com a *noosfera*. Por definição, a noosfera é onde se opera a interação entre o sistema de ensino *strictu sensu* e o entorno; é também onde se encontram aqueles que ocupam postos principais no sistema

didático e se enfrentam com problemas resultantes do confronto na sociedade. Por sua vez, é na sociedade que os problemas amadurecem e encontram suas soluções.

A partir desse raciocínio, o entorno ou *noosfera* se caracteriza como espaço ou “esfera” onde se pensa e, portanto, onde se designa o saber-a-ensinar; é na *noosfera* que se processa uma seleção de saberes que podem/devem ser ensinados, pois é nessa ocasião que os representantes do sistema de ensino se encontram, direta ou indiretamente, com os representantes das comunidades. De acordo com Chevallard, a *noosfera* é o centro operacional do processo de transposição didática. Ali se produz o conflito entre o sistema e o seu entorno; ali se encontra o lugar privilegiado para expressão de uma visão de mundo que corresponde à visão da própria comunidade. Nesse contexto, o professor que em algum momento decide mudar a sua forma de ensinar, deverá ter a *noosfera* como mediadora desse processo, o que, por sua vez, implica em mudanças no próprio sistema.

Outro ponto importante a ser considerado nas proposições de Chevallard diz respeito à ênfase dada à figura do aluno, que ele inclui como participante ativo do processo de aprendizagem e também se constitui em uma espécie de ponte entre o sistema didático e a *noosfera*. É, portanto, no movimento de compatibilização entre o sistema didático e a *noosfera* que surge a construção de uma mentalidade voltada para a reorganização do saber e para a definição de conteúdos que atendam às necessidades da comunidade. Essa reorganização, quando bem orientada, certamente resultará na elaboração de um novo texto do saber e, conseqüentemente, em um ensino de boa qualidade. Tudo dependerá das ações que, em continuação, serão desenvolvidas por meio da transposição didática e das quais não se tem certeza absoluta de seus resultados, como bem pontua o próprio Chevallard:

Cuando los programas son preparados, conformados y adquieren fuerza de ley, comienza otro trabajo: el de la transposición didáctica interna. Algunos de los hallazgos más bellos de la noosfera no resisten esa prueba. En poco tiempo, el funcionamiento didáctico dejó malparada a la ambiciosa teoría de los operadores. Otros elementos, al contrario, se funden con el paisaje como si desde siempre hubieran estado allí. Misterios del orden didáctico del que hasta ahora, todavía, no sabemos demasiado. (CHEVALLARD, 1991, p. 44).

As reflexões acima demonstram que Chevallard, ao desenvolver proposições acerca da Teoria da Transposição Didática, procurou assentar suas argumentações em bases concretas e em experiências que refletem o dia a dia dos indivíduos que, de uma forma ou de outra, encontram-se envolvidos no processo educacional. Suas reflexões, portanto, espelham uma forte noção de realidade, na medida em que ele aceita com tranquilidade e bom humor o fato de que, no sistema educacional, nem sempre tudo o que é selecionado e programado como

sendo a “coisa” certa será, no futuro, incorporado e consolidado em termos de uma prática educativa consistente e reparadora de erros do passado. Segundo o teórico francês, entre o que permanece e aquilo que se esquece por absoluta desimportância, existe o que ele mesmo chama de “mistério”.

3.1 Ensino jurídico e competência profissional

Transpondo as fronteiras que delimitam o objeto de conhecimento em áreas específicas e voltando-se para os estudos multidisciplinares, abertos a novas propostas e novas reflexões sobre o ensino, têm-se na trajetória dos estudos jurídicos conexões importantes com outros saberes e com outras práticas políticas, econômicas, sociais e culturais que refletem o nível de complexidade e de desenvolvimento da sociedade contemporânea. Neste sentido, e longe de negar ou mesmo minimizar a importância das relações históricas entre o Direito e o poder, relações estas sempre perpassadas por distintas ideologias, tanto o didata francês como vários professores-pesquisadores brasileiros tratam de ampliar o nível das discussões sobre a qualidade do ensino jurídico remetendo muitas das questões, que surgem associadas à interminável “crise do Direito”, a um profícuo debate que visa a problematizar os aspectos relevantes da tal “crise”. A ideia de superar a circularidade própria do discurso da “crise”, em termos práticos, tem por objetivo encontrar os meios de transmitir, de forma coerente e bem planejada, uma concepção de Direito que, por um lado, atenda aos mais legítimos interesses da sociedade⁶ e, por outro, consiga formar profissionais capazes de entender a lógica interna da ciência jurídica, incorporando aos seus mecanismos de organização e estruturação normativa um pensamento crítico-reflexivo, dialético e atento às transformações da sociedade.

Antônio Alberto Machado, em seu livro *Ensino jurídico e mudança social* (2009), após discorrer sobre a problemática relação entre “Direito e ideologia”,⁷ aborda a questão do ensino superior de conteúdos jurídicos e propõe uma escolha quando problematiza duas concepções de Direito. Diz ele:

⁶ Rudolph von Ihering, um dos mais renomados juristas da modernidade, definiu o Direito Subjetivo, que é uma das mais importantes manifestações do fenômeno jurídico, como sendo o “interesse juridicamente protegido”. Ou seja, na sua concepção Ihering deixa claro que o Direito é um fenômeno condicionado, ou essencialmente composto por interesses que poderão ser políticos, econômicos, sociais, humanísticos, pessoais, coletivos, entre outros.

⁷ Título do primeiro capítulo do livro, dedicado inteiramente à análise da complexa relação entre o Direito e as distintas ideologias.

É mais ou menos evidente que a abordagem dos problemas relacionados ao ensino do direito, à sua ciência e à formação dos intérpretes e operadores implica a necessidade de proceder a alguma perquirição acerca da própria concepção de direito, ou seja, daquilo que considera como sendo o conteúdo ou a essência mesma do fenômeno jurídico: se um fenômeno estático e reduzido à sua expressão meramente normativa, que parece ser o pensamento dominante, ou se, pelo contrário, um fenômeno dinâmico e multifacetado, com dimensões normativas, mas também política, econômica, social e cultural etc. (MACHADO, 2009, p. 21)

A segunda concepção, aquela que compreende o fenômeno jurídico pelos seus múltiplos aspectos e dimensões normativas, encaminha as discussões realizadas por professores universitários vinculados a grupos de pesquisa para uma abordagem mais crítica, considerando não somente o “ser” do Direito, problema atinente à Filosofia jurídica, mas, e principalmente, o seu objeto e o seu método. Em consequência, e como resultado das inúmeras correntes de pensamento que tratam de definir as ciências jurídicas de diferentes perspectivas, surge o problema da “verdade” científica e de seus paradigmas, hoje questionados devido às condições das sociedades contemporâneas e dos indivíduos que, na sua relação com o mundo concreto, rejeitam os *abstracionismos* do mundo jurídico.

Analisando os pontos positivos e negativos dos estudos que procuram assimilar o caráter pluridimensional, dinâmico e multifacetado do Direito, Machado aponta para a impossibilidade de uma única corrente de pensamento abarcar o fenômeno jurídico tendo em vista que “o direito e sua ciência, no fundo, são fenômenos que não podem se deixar captar inteiramente nem pelo processo da especulação filosófica, nem, muito menos, pela investigação científica, com as modernas pretensões de objetividade, exatidão e rigor metodológico” (MACHADO, 2009, p. 21). Por esse motivo ele condena todos os *ismos*: o *idealismo* da Filosofia do Direito, o *normativismo* de Hans Kelsen⁸ (1881-1973) e os demais *positivismos* inspirados no pensamento do jurista e filósofo austríaco, considerando que todos eles negam o valor reflexivo do discurso jurídico e seu compromisso com a afirmação de ações no plano concreto. No lugar de posturas alicerçadas em uma ciência que goza de uma suposta neutralidade, Machado defende que os envolvidos na esfera jurídica, sobretudo aqueles responsáveis pela ministração de seus conteúdos, tenham uma atuação pautada na Teoria Crítica do Direito⁹ que, segundo suas argumentações,

⁸ O austríaco Hans Kelsen é considerado o maior e mais influente *jusfilósofo* do século XX. A sua vasta produção contribuiu sobremaneira para a sistematização e a consolidação do Direito como uma ciência autônoma, além de ter propiciado outros acréscimos ao pensamento jurídico no campo do Direito Público e internacional. Mesmo assim, o excessivo *normativismo* de suas proposições acabou suscitando algumas críticas.

⁹ Em seu livro *Ensino jurídico e mudança social*, Machado ora se refere à Teoria Crítica do Direito no singular, ora no plural, obviamente levando em conta os desdobramentos dos pressupostos que fundamentam a Teoria Crítica propriamente dita e de onde surgem outras considerações de natureza crítico-reflexiva.

[...] tem procurado romper com o mito da neutralidade do direito, demonstrando que a interpretação e aplicação dogmática da lei, de forma supostamente neutra e equidistante dos conflitos sociais, em certos casos, pode ser uma servil reprodução dos interesses da classe econômica dirigente, os quais se encontram previamente consolidados na norma jurídica. Assim as estratégias utilizadas por esses diferentes “usos” do direito significam, inclusive do ponto de vista epistemológico, a busca de um pluralismo jurídico mais democrático, porquanto procura explorar as fissuras, contradições e ambiguidades do ordenamento jurídico positivo, bem como as chamadas “regras programáticas” e os princípios gerais do direito, internalizando na estrutura jurídica estatal os interesses das classes populares, historicamente excluídas do processo decisório, sempre na tentativa de conferir uma função efetivamente social e um papel transformador ao direito. (MACHADO, 2009, p. 27-28).

Ao defender os pressupostos da Teoria Crítica do Direito, Machado está apostando na construção de um pensamento crítico antidogmático, mais aberto e mais afinado com os diferentes segmentos sociais. Suas convicções confirmam uma certeza: a de que esse pensamento

[...] parte da constatação de que o idealismo que caracteriza o universo teórico tradicional do direito, limitado pelo conhecimento lógico-formal e meramente descritivo de normas e instituições, tal como positivadas pelo legislador racional, jamais responderá às necessidades concretas dos sujeitos sociais. Tais necessidades, demandas e aspirações somente podem ser absorvidas e contempladas por meio de uma aplicação do direito inteiramente articulada com a base material da sociedade, sensível aos problemas reais desta última e comprometida com a sua transformação democrática. (MACHADO, 2009, p. 28).

As reflexões de Machado sobre as Teorias Críticas chamam bastante atenção para seu embasamento teórico de natureza marxista, tendo em vista que estas concebem o Direito a partir de um modelo de conflito que enfatiza as contradições sociais e os antagonismos de interesse comprovadamente existentes nas formações capitalistas e na superestrutura jurídica que lhes assegura o controle da situação. Ainda segundo Machado, as Teorias Críticas partem de um ponto de vista diametralmente oposto àquele assumido pelas Correntes Funcionalistas do Direito, que “destacam a harmonia social como o grande ideal do direito, levando em consideração apenas ‘a estabilidade e a persistência das formas sociais’ como valores essenciais da ordem jurídica” (MACHADO, 2009, p. 28).

Por considerarem a mutabilidade social e os conflitos dela decorrentes, as Teorias Críticas apostam nas potencialidades transformadoras do Direito e investem na construção de um conceito de Direito mais próximo da realidade. No entanto, não basta simplesmente se contrapor ao *funcionalismo jurídico*, tampouco defender um determinado embasamento teórico que sirva de “bandeira política”, como adverte o próprio Machado:

Para se livrar do estigma de simples “bandeira política” e para uma efetiva institucionalização do pensamento crítico em condições de lutar pela hegemonia das ideias jurídicas no campo da ciência e da prática do direito, com toda dignidade de ciência, a corrente crítica necessita ainda construir em bases seguras e claras os seus paradigmas ideológico e científico, de modo a permitir que tais ideias, enquanto alternativas aos paradigmas tradicionais do normativismo liberal, venham a figurar como referenciais precisos tanto do ponto de vista político, e, sobretudo, do ponto de vista científico. (MACHADO, 2009, p. 30).

Diante da instabilidade da ciência jurídica no tocante ao estabelecimento dos novos paradigmas teórico-críticos, Machado retoma outro importante estudioso, Aurélio Wander Bastos, para apresentar a atual situação da chamada “crise” do Direito e, ao mesmo tempo, instigar aos professores-educadores da área a tomar uma decisão. Diz ele:

Enfim, como salientou Aurélio Wander Bastos, o grande desafio ou as alternativas que se colocam para o ensino jurídico na atualidade são: enfrentar com coragem um ensino dogmático, codificado e completamente descomprometido com uma postura juridicamente crítica; ou sucumbir ao estrangulamento do poder e da complexidade das relações sociais, quer como proposta de organização da vida social, sucumbindo assim a um saber ao mesmo tempo autoritário e alienado. Eis os dilemas com que se defronta o pensamento jurídico crítico neste início de século, marcado por inúmeras crises, entre elas a crise do direito, da sua ciência e do modo de transmissão do conhecimento jurídico. (MACHADO, 2009, p. 31).

A opção por uma ou por outra proposta de ensino implicará em posturas reveladoras do modo como o Direito está sendo pensado e, conseqüentemente, como ele está sendo transmitido em sala de aula para alunos que, devido à falta de maturidade e de conhecimentos específicos na área, quase nada fazem no que tange à construção de uma crítica pautada em bases teóricas mais reflexivas e mais voltadas para o estabelecimento de importantes conexões entre os pressupostos jurídicos inerentes e indispensáveis ao sistema propriamente dito, a estrutura organizacional dos cursos, seus currículos e programas, metodologias de ensino e conteúdos programáticos, tudo isso somado às reflexões sobre a base material da sociedade. Muito embora, por definição, o espaço acadêmico esteja destinado ao exercício crítico e à construção de um saber capaz de incorporar o “espírito” do seu tempo, poucos são aqueles que fazem uso dessa prerrogativa, assumindo o enfrentamento das discussões que problematizam o *status quo* dos cursos Direito disseminados por todo o país, tanto na esfera pública quanto, e principalmente, na esfera privada.¹⁰

¹⁰ A ideia de que ainda são poucos os que assumem um debate crítico aberto às novas Teorias Críticas do Direito prende-se aos dados estatísticos que contabilizam uma enorme quantidade de cursos de Direitos, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, incluindo alunos, professores, pesquisadores e demais operadores do Direito (advogados, juizes, promotores, membros do MP entre outros), que praticamente não se interessam ou não participam das discussões que visam à implantação de reformas dentro das academias e que partem de uma nova

Como já foi visto no primeiro capítulo desta tese, o caráter profissionalizante dos cursos jurídicos no Brasil tem contribuído para a formação de profissionais despreparados para o exercício de funções específicas e bem determinadas por uma sociedade que, por um lado, e em face de supostas garantias oferecidas pelo próprio sistema, acaba se submetendo a um conjunto normativo que nem sempre corresponde ao ideal de justiça que vem se constituindo a partir de outros referenciais e, por outro, reage com violência ou com desconfiança à estabilidade, à segurança e à permanência de determinadas formas sociais consolidadas através das teorias tradicionais do Direito. Estas não mais satisfazem a necessidade e até mesmo a urgência dos novos segmentos sociais e dos indivíduos em particular que clamam pela efetividade de uma justiça que atinja igualmente a todos.¹¹

Segundo professores-pesquisadores e demais especialistas do campo do Direito, tais teorias alimentaram e alimentam até hoje uma cultura jurídica que tem reflexos prejudiciais na formação acadêmica dos juristas, na medida em que deixa de ser “pluridimensional para se resumir apenas no conhecimento tecnológico da dogmática jurídica e na manipulação técnica de normas de lei” (MACHADO, 2009, p. 174), comprometendo, desta maneira, a assimilação de uma nova visão do Direito, uma vez que continuam a seguir paradigmas epistemológicos da ciência jurídica orientados pelo pensamento normativo-positivista.

Nesse sentido, tanto as reflexões de Chevallard, centradas nas dificuldades da *transposição* didática, quanto as preocupações de professores-pesquisadores e demais estudiosos do Direito, estas pautadas na necessidade de se estabelecer, com urgência e clareza, o objeto de estudo da ciência jurídica, visam a um conhecimento crítico-reflexivo e transdisciplinar que possa realmente formar indivíduos capazes para atuar como agentes transformadores da/na sociedade. A continuidade da “crise”, portanto, consiste na dificuldade que se tem hoje em transpor o discurso científico meramente acadêmico para uma prática efetiva, na qual todos os envolvidos nas diferentes instâncias do processo ensino/aprendizagem dialoguem entre si, com o propósito de solucionar os problemas detectados nos cursos de Direito. Em termos práticos, a substituição dos paradigmas teórico-metodológicos tradicionais pelas modernas Teorias Críticas do Direito já significa uma forte tendência de que um novo modelo pedagógico certamente propiciará uma formação do bacharel em Direito embasada em

concepção do Direito. Este, segundo os especialistas, é o caminho para a superação da “crise” que, já há algum tempo, se atribui ao Direito.

¹¹ Em colaboração com outras áreas do conhecimento e com outros saberes, algumas organizações, entre as quais as não governamentais de caráter humanístico, vêm desenvolvendo estratégias de observação e controle dos movimentos sociais que têm expressado insatisfação e até mesmo desobediência civil em relação à ordem jurídica imposta através dos seus instrumentos normativos, com o objetivo de analisar de forma mais sistemática e efetiva os efeitos de uma justiça que não se coaduna com a atual visão social do Direito.

um conhecimento especulativo ou crítico-reflexivo que o afastará dos formalismos inerentes à dogmática jurídica tradicional. Sendo assim – e considerando a situação de uma grande maioria de profissionais da área jurídica, na qual a competência profissional dos serviços prestados à sociedade resta comprometida pelo conhecimento fragmentado e muitas vezes insuficiente da ciência jurídica,¹² bem como pela falta de reflexão crítica do que é e para que serve o Direito, em face da complexidade da realidade atual –, o caminho que se vislumbra como possibilidade de mudança passa, necessariamente, por uma tomada de decisão por parte dos envolvidos no processo educacional, tendo-se em vista que são eles os responsáveis pelo caráter formativo e não informativo dos cursos de Direito. Em outras palavras, é válido dizer que os envolvidos no processo educacional, antes mesmo de se preocupar com a profissionalização do graduando em Direito, devem colaborar para a construção de um saber capaz de formar cidadãos.

3.2 Problemas concretos: legislação vigente *versus* prática pedagógica

No volume II da coleção *Pensando o Direito no Século XXI*¹³ – o livro intitula-se *Educação jurídica* (2014), e foi organizado por Horácio Wanderley Rodrigues e Edmundo Lima de Arruda Júnior –, Lédio Rosa de Andrade (autor do capítulo II, “Os cursos de Direito e a formação profissional”) e Andréa de Almeida Leite Marocco (autora do capítulo III, “O ensino jurídico: desafios para a formação do profissional do século XXI”), ao abordarem o problema da formação profissional nos cursos de Direito, reafirmam a necessidade de se repensar o ensino jurídico a partir de propostas concretas e determinadas a encontrar respostas para os grandes impasses que têm assegurado à “crise” do Direito uma continuidade de caráter quase interminável. Logo na introdução do seu estudo, Lédio Rosa de Andrade questiona a função das faculdades de Direito e aponta para a necessidade de reflexões profundas acerca do ensino jurídico atualmente ministrado nas universidades brasileiras ao afirmar:

¹² A grande quantidade de cursos de Direito, muitas vezes criados para atender aos interesses econômicos de grupos empresariais que investem na educação visando única e exclusivamente à obtenção de lucros, tem sido apontada como a causa da baixa qualidade do ensino jurídico e, conseqüentemente, da má formação de profissionais na área jurídica.

¹³ A Coleção *Pensando o Direito no Século XXI* é resultado de uma intensa produção acadêmica de professores-pesquisadores vinculados à área jurídica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, até o momento de defesa desta tese, consta com nove volumes, todos publicados pela Fundação José Arthur Boiteux (FUNJAB).

Uma análise sobre os cursos de Direito e a formação profissional do corpo discente remete a uma discussão prévia, qual seja, a função das faculdades de Direito. Qual o compromisso do ensino do Direito? A elaboração de um Plano Político Pedagógico e de uma grade curricular deve visar à demanda dos alunos ou a uma função social maior? Essas e outras indagações necessitam ser respondidas para que seja possível uma reflexão crítica sobre o tema aqui proposto. (ANDRADE, 2014, p. 55).

Com o intuito de viabilizar respostas aos questionamentos suscitados, Andrade recorre à Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Federal de Educação (CFE), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito. A partir do Art. 3º desta resolução são extraídos os objetivos para uma formação jurídica de qualidade:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, CEF, 2004 *apud* ANDRADE, 2014, p. 58).

O texto da lei, portanto, visa assegurar uma série de requisitos indispensáveis a uma formação de qualidade na área jurídica, além de tornar explícito o compromisso que o bacharel em Direito terá que assumir ao se lançar no mercado de trabalho. A análise de vários documentos somados a outros estudos e outras reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil resultam na seguinte conclusão:

[...] a partir dos textos legais, pode-se afirmar que o ensino do Direito tem como objetivo preparar o sujeito como cidadão nos termos ideológicos típicos do Estado Democrático de Direito. E isso implica na existência de uma função ou de um compromisso público dos cursos de Direito, ou seja, eles não podem fugir à responsabilidade de atender às demandas pessoais ou privadas dos alunos. Devem, além disso, efetuar atividades de ensino para alcançar os objetivos legais estabelecidos. (ANDRADE, 2014, p. 58).

Mais uma vez, observa-se que nas funções atribuídas ao Direito incluem-se, por um lado, as “demandas pessoais ou privadas dos alunos” e, por outro, as condições necessárias para que “os objetivos legais estabelecidos” sejam alcançados. Sendo assim, e depois do entrecruzamento de muitos dados estatísticos, todos relacionados à trajetória dos cursos jurídicos no Brasil, a avaliação que faz Andrade da atual “crise” do Direito remete a situações históricas nas quais a formação da sociedade brasileira e sua incontestável preocupação com um ensino profissionalizante aparecem como fatores determinantes da própria crise. A título de

exemplificação, ele analisa o fenômeno da “explosão” dos cursos de Direito no Brasil e seus reflexos na qualidade do ensino ministrado quando apresenta os seguintes dados:

O Brasil possui 1.240 (DIANA, 2010) cursos superiores para a formação de juristas em território nacional, enquanto no resto do planeta a soma de todos os cursos chega a 1.100. Esta grande quantidade de cursos é um fenômeno de difícil explicação. Mas se for levado em conta que no ano de 1991 só existiam 165 cursos no País (JORNAL JURID, 2011), a primeira conclusão só pode ser uma: a explosão de cursos deu-se nos últimos vinte anos. (ANDRADE, 2014, p. 59).

Ao problematizar a relação “ensino público” e “ensino privado”, outro fator de fundamental importância no estabelecimento dos objetivos que asseguram a qualidade do ensino jurídico no Brasil, Andrade expõe números alarmantes de instituições jurídicas privadas, números estes que lhe permitem emitir o seguinte parecer:

[...] como a iniciativa privada tem como objetivo principal a obtenção de lucro e tendo em vista que a grande maioria dos 1.140 (um mil cento e quarenta) cursos de Direito são oferecidos por instituições privadas, o enorme aumento dos cursos aconteceu por interesse financeiro, ou seja, para obter lucro com a atividade educacional. (ANDRADE, 2014, p. 59).

A baixa qualidade do ensino jurídico, assimilada como um “desvio de finalidade” da maioria das instituições privadas que, ao se estruturarem burocrática e administrativamente como “empresas”, transformaram a atividade educacional em um verdadeiro negócio lucrativo, tem levado organizações governamentais a investirem na avaliação da qualidade do ensino ministrado nas universidades brasileiras. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vem cumprindo com este papel na medida em que realiza a avaliação de qualidade das universidades. Para isto, elaborou o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC), que considera a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Para avaliar a graduação o INEP utiliza o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e, para avaliar a pós-graduação, emprega a Nota da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O resultado final se traduz em valores contínuos, que vão de 0 a 500, em faixas de 1 a 5.

É assustador e ao mesmo tempo frustrante comparar os indicadores de qualidade do ensino jurídico no Brasil considerando que,

De todas as universidades brasileiras, menos de dez possuem avaliação cinco. Em nível mundial, o Brasil, que sozinho possui mais faculdades de Direito do que a soma dos demais países existentes, não possui nenhuma Instituição Superior entre as duzentas melhores do mundo. Recentemente a *Times Higher Education*, principal

referência no campo das avaliações das universidades no mundo, divulgou Ranking das Universidades (MARINHEIRO, 2011), não constando nenhuma universidade brasileira entre as melhores. A primeira universidade brasileira a aparecer no ranking é a Universidade de São Paulo, na posição número 232, seguida da Universidade Estadual de Campinas, na posição 248. (ANDRADE, 2014, p. 60).

A falta de investimento em pesquisa nos cursos de graduação, bem como o direcionamento dado por praticamente todas as faculdades de Direito à transmissão dos conteúdos jurídicos de forma dogmatizada e distante da realidade social contemporânea, dificultam a realização de projetos nos quais os objetivos são pautados em um ensino mais crítico e mais reflexivo. A mera reprodução analítica do conhecimento já produzido, bem como um ensino jurídico preocupado com a memorização de leis e códigos, têm demonstrado, na prática, a ineficiência de muitos procedimentos que ainda são utilizados nas faculdades de Direito de todo país. Observa-se, portanto, dificuldades no atendimento da determinação legal, que por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) institui e autoriza a atividade jurídica a partir do cumprimento de determinados requisitos atribuídos à formação profissional e o efetivo cumprimento das referidas normas estabelecidas, tendo em vista algumas contradições bastante evidentes. Sobre esse assunto, e visando esclarecer as tais contradições no texto da Lei, Andrade retoma inicialmente o Artigo 48, de caráter mais geral: “Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular” (BRASIL, LDB, 2011 *apud* ANDRADE, 2014, p. 60).

Em seguida, ele retoma a Resolução de nº 9 do Conselho Federal de Educação que, em seu Artigo 4º, trata de forma específica da área jurídica:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:
 I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 II – interpretação e aplicação do Direito;
 III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
 IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
 VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 VII – julgamento e tomada de decisões; e,
 VIII – domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito. (BRASIL, CNE, 2011 *apud* ANDRADE, 2014, p. 61).

A norma que corresponde ao Artigo 4º, segundo Andrade, é completada pelo Inciso II do Artigo 5º, no qual se lê:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

[...]

II – Eixo de Formação Profissional abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o próprio projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, e Direito Processual. (BRIL, CNE, 2011 *apud* ANDRADE, 2014, p. 61).

A crítica que se faz ao conteúdo das normas supracitadas prende-se ao fato de que, além de serem excessivamente programáticas, não são claras e inviabilizam a sua aplicação à realidade dos cursos jurídicos existentes hoje no Brasil. Em relação ao “Eixo de Formação Profissional”, afirma-se que ele “não garante os objetivos constitucionais e infraconstitucionais previstos para a educação superior brasileira” (ANDRADE, 2014, p. 62), apesar de apontar alguns caminhos à profissionalização do jurista. O problema, no entanto, assume outros níveis de complexidade em face de duas possibilidades de atuação profissional dos bacharéis em Direito devidamente habilitados: em instituições públicas ou em instituições privadas. Por determinação constitucional, as carreiras públicas exigem do jurista a aprovação em concursos públicos,¹⁴ enquanto na esfera privada a advocacia tem sido a profissão de maior procura por parte dos bacharéis em Direito.

A situação profissional dos bacharéis em Direito, no Brasil, sofreu algumas alterações devido à criação do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB),¹⁵ em 1963, o qual só passou a ser requisito obrigatório para o exercício da profissão em 1994. Este “Exame”, muito embora no sentido técnico, formal, não seja um concurso, na prática impede aos não aprovados exercerem a profissão, mesmo tendo obtido o título de bacharéis em Direito.¹⁶ Assim, no tocante à formação profissional, verifica-se na trajetória dos cursos

¹⁴ Magistratura e Ministério Público, atualmente, têm sido as carreiras públicas mais procuradas; no entanto, existem inúmeras outras carreiras públicas dentro da estrutura do Estado, e que são exclusivas dos juristas: delegado, oficial de justiça, defensor público, além de outras fusões pertencentes à estrutura do Poder Judiciário, tanto em nível federal como estadual. Acrescentem-se, ainda, os poderes Legislativo e Executivo, que também possuem carreiras públicas exercidas exclusivamente por juristas.

¹⁵ A Ordem dos Advogados do Brasil foi criada em 18 de novembro de 1930, no governo de Getúlio Vargas.

¹⁶ Os não aprovados no Exame da Ordem só podem exercer as seguintes atividades profissionais: magistério, pesquisa, consultoria e assessoria.

jurídicos do Brasil dois momentos distintos: até as décadas de 70 e 80 do século passado os alunos e futuros bacharéis em Direito direcionavam suas demandas profissionais para a esfera privada e, mais especificamente, para a advocacia. O motivo que levava tantos jovens estudantes de Direito a fazerem esta opção estava no contexto sociopolítico e cultural do país:

A ditadura militar, com sua repressão, realçou na juventude o desejo de luta por liberdade. A OAB, por sua vez assumiu um papel importante em defesa de redemocratização. Em corolário, ser advogado significava ser lutador por liberdade. Além disso, deve-se reconhecer que as funções jurídicas estatais, em especial a de magistrado e membros do Ministério Público, eram historicamente mal remuneradas. (ANDRADE, 2014, p. 64).

O fato de o ensino jurídico ser majoritariamente ministrado por universidades públicas até às décadas de 1970 e 1980 assume relevância no que diz respeito à profissão de advogado, haja vista que até aquele momento a carreira não estava saturada e, por esta razão, a concorrência era discreta. Nas salas de aula, normalmente em um universo de 40 alunos, os interessados em concursos públicos dificilmente chegavam a 25%. A partir das mudanças que ocorreram no ensino superior no Brasil, sobretudo na segunda metade da década de 1980, o fenômeno da “explosão dos cursos de Direito”, anteriormente mencionado, resultou na baixa qualidade do ensino jurídico ministrado nas faculdades privadas. Para minimizar os efeitos causados pela má formação de juristas lançados em um mercado de trabalho cada dia mais complexo e mais exigente, a OAB criou o Exame da Ordem, visando avaliar a qualificação dos bacharéis em Direito. Mesmo assim, ou seja, mesmo obtendo aprovação no “Exame” e adquirindo o direito de se inscrever nos quadros da Ordem, o jurista hoje já não tem mais a garantia de trabalho: fala-se aos “quatro ventos” que o Direito é uma profissão “saturada”.

Em face de uma nova conjuntura sociopolítica e, sobretudo, econômica, motivada pelo êxito do Plano Real, no final dos anos 1980 o Brasil implementou uma política salarial mais atraente, inclusive, para muitas carreiras jurídicas da esfera pública. Em contrapartida, e em decorrência do grande número de profissionais da área jurídica, algumas carreiras, dentre as quais se destaca a advocacia, passaram a enfrentar o declínio da profissão, o desemprego ou salários muito baixos. Tudo isso somado ao desprestígio de uma carreira que, apesar de exigir uma formação acadêmica que se sustenta na Ciência Jurídica, atribuía aos seus titulados mais competências e habilidades técnicas e pouco ou quase nada científicas. A alternativa encontrada pelos estudantes de Direito foi o redirecionamento de suas demandas profissionais para as carreiras públicas e, com isso, o enfrentamento das provas e demais etapas dos processos seletivos atrelados aos concursos públicos passaram a ser a prioridade dos estudantes. Sobre o

desproporcional interesse dos estudantes de Direito pelas carreiras públicas, Andrade assim se manifesta:

[...] com a crise econômica mundial, as profissões públicas, cujo ingresso obriga o interessado a ser aprovado em concurso público, tornaram-se a primeira opção da juventude. Pela prática do magistério há quase trinta anos, não há receio em afirmar que atualmente, em uma sala de quarenta alunos, mais de 95% desejam realizar concurso público. (ANDRADE, 2014, p. 65).

Assim, a grande maioria dos alunos de Direito que decidem logo nos primeiros anos de faculdade seguir uma carreira jurídica pública visa a assegurar, através da profissão, interesses muitas vezes incompatíveis com uma formação acadêmica de qualidade. Neste ponto, afirmam alguns especialistas, reside uma das maiores contradições do ensino jurídico brasileiro: os Projetos Políticos Pedagógicos de praticamente todas as faculdades de Direito, ao elaborarem suas diretrizes curriculares e demais procedimentos pedagógicos, por um lado, visam ao atendimento das determinações legais previstas na Resolução nº 9 do Conselho Federal de Educação e, mais especificamente, ao seu Artigo 4º e inciso II do Art. 5º; por outro lado, tenta-se incorporar nesses mesmos Projetos as “demandas dos alunos”. Isso, na prática, implica em contemporizar e, em alguns casos, até colaborar com a visão equivocada dos alunos frente à sua formação, já que estes, antes de qualquer coisa, buscam na carreira jurídica pública a realização de objetivos que em nada coincidem com os objetivos de uma formação acadêmica pautada na Ciência do Direito.

Levando-se em consideração as determinações previstas na Constituição Federal, o ensino jurídico do modo como vem sendo ministrado na grande maioria das faculdades de Direito do Brasil tem incorrido no descumprimento das normas legais, haja vista que

[...] a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais promovem a formação de profissionais direcionados à cidadania e com uma formação humanística. Alguns cursos de Direito, de fato, pretendem produzir um ensino reflexivo, não exclusivamente dogmático, voltado para uma formação humanística. Neste ponto a realidade acaba constituindo um grande paradoxo: formação humanística *versus* exigências das provas e concursos. (ANDRADE, 2014, p. 68).

A postura da grande maioria dos estudantes de Direito que optam pelas carreiras públicas e, por esta razão, empreendem esforços na memorização de conhecimentos voltados exclusivamente para a dogmática jurídica, vinha sendo reforçada pelo modelo de prova dos

exames realizados pela OAB e também pelas provas dos concursos públicos.¹⁷ Felizmente, nos últimos anos algumas mudanças já podem ser observadas:

O Ministério da Educação vem melhorando a fiscalização das instituições de ensino. Por um lado, as instituições públicas e a própria OAB vêm introduzindo modificações nas provas de seleção, colocando questões direcionadas a um ensino não memorizador e dogmático. Por certo todo processo de transformação social e de poder é lento. No caso sob análise, os primeiros passos parecem que estão sendo dados. (ANDRADE, 2014, p. 71).

Assim como Andrade, Marocco também aponta os grandes impasses da atual “crise” do ensino jurídico brasileiro e defende uma postura de enfrentamento diante da situação que hoje se coloca ao Direito:

Trata-se, neste caso, de uma constante angústia decorrente da presente dificuldade em auxiliar na formação de indivíduos preocupados com a realidade que os envolve e não apenas profissionais que dominem funções burocráticas e tecnicistas. Enseja-se à formação de egressos que aceitem, compreendam e cumpram uma função na sociedade; mais do que advogados, magistrados, promotores, delegados, meros operadores do Direito positivado, mas *peessoas* que reconheçam e saibam utilizar o poder e a transformação que possuem em suas mãos. (MAROCCO, 2014, p. 118).

Alcançar este nível de percepção da realidade, bem como um conhecimento epistemológico e específico da área jurídica que seja capaz de dirimir o conflito de interesses existente na sociedade, implica em uma mudança de postura, dentro e fora do espaço acadêmico. Outros objetivos, outros valores, dentre os quais se destacam com muita ênfase os valores humanísticos, hoje se impõem à prática docente e, especialmente, ao Direito, visando objetivamente à definição de estratégias que auxiliem na superação dos problemas já detectados no seu ensino. Por esta razão, e como era de se esperar, as diretrizes curriculares têm sido alvo de muita reflexão e de muitas propostas, algumas delas bastante inovadoras no que tange à flexibilização dos conteúdos, bem como às formas de avaliação do conhecimento jurídico que, dentro de uma nova concepção do Direito, estaria (ou estará) em permanente construção, como se verá a seguir.

¹⁷ Como para a maioria dos alunos de Direito a prioridade é alcançar aprovação no Exame da Ordem e nos concursos públicos, as iniciativas que estabelecem objetivos voltados para um ensino crítico-reflexivo e para as questões humanísticas atinentes à Ciência do Direito têm grandes possibilidades de serem rejeitadas. Em seu estudo, Lédio Rosa de Andrade relata a experiência de estudantes de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) que, em resposta à proposta de um ensino de conteúdos jurídicos mais reflexivos e menos memorizador, afixaram faixas no interior do campus com a seguinte frase: “Mais Direito e menos Filosofia”!

3.3 Diretrizes curriculares dos cursos de Direito

É sabido que a crise do ensino jurídico no Brasil não passou despercebida pelas autoridades governamentais que, em face da ineficiência do modelo vigente, vêm procurando, já há algum tempo, implementar uma proposta pedagógica que contemple as necessidades da sociedade contemporânea, sem perder de vista o rigor e a especificidade do objeto que constitui o conhecimento jurídico propriamente dito. Tanto é assim que o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria de nº 1.886/94, que determina a inclusão das “disciplinas fundamentais” (Sociologia, Filosofia Geral e Jurídica, entre outras), propôs o estabelecimento de diretrizes curriculares viabilizando a formação crítica e interdisciplinar dos bacharéis em Direito. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), também editou a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, em vigor até hoje, a qual apresenta como fundamento de suas propostas pedagógicas um ensino jurídico crítico, humanista, axiológico e interdisciplinar.

Analizando tais propostas – que em primeira e última instância convergem para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico centrado na substituição do modelo antigo por um novo modelo de ensino, elaborado a partir de estratégias que favoreçam a formação pluridimensional dos bacharéis em Direito, ou seja, que vá além da formação unidimensional, normativista e tecnológica –, professores-pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV), da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como estudiosos de outras instituições de ensino superior de todo o Brasil, têm se dedicado à problematização de alguns aspectos relevantes ao campo do ensino jurídico. Em estudo anteriormente citado,¹⁸ Antônio Alberto Machado assim se posiciona:

Na verdade, o projeto pedagógico que decorre da Resolução nº 9/2004 para cursos de direito está baseado em dois grandes pilares, expressos já no seu art. 2º, e são: (1) a busca de um determinado perfil de formação para o bacharel; (2) o desenvolvimento de competências e habilidades destinadas ao exercício da profissão. Assim, o projeto

¹⁸ Mais uma vez, buscou-se no livro *Ensino jurídico e mudança social*, de Antônio Alberto Machado, informações capazes de ilustrar o nível das pesquisas que vêm sendo realizadas por professores-pesquisadores da área jurídica, devido à clareza e à objetividade das formulações desse autor. A exemplo de outros professores-pesquisadores, Machado, além de fazer críticas veementes à maioria dos cursos de Direito espalhados por todo o país, aponta possibilidades de superação da chamada “crise” do Direito, desde que os envolvidos na elaboração e implementação das novas propostas se comprometam a ultrapassar a barreira do discurso meramente acadêmico e coloquem em prática os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Político Pedagógicos (PPPs) que possibilitem efetivas mudanças.

pedagógico deve promover uma formação mais ampla, de cunho geral e humanístico, ao mesmo tempo em que deve proporcionar o conhecimento técnico necessário ao desempenho efetivo da profissão jurídica. Há nesses dois pilares uma nítida relação de complementaridade, na medida em que o conhecimento geral e humanístico deve orientar o domínio e aplicação das habilidades e competências profissionais, enquanto que estas últimas devem configurar os instrumentos por meio dos quais o saber humanístico encontra possibilidade de realização prática. (MACHADO, 2009, p. 163).

Para uma melhor compreensão do *perfil* do bacharel em Direito e, ainda, para que se possa definir com clareza os instrumentos teórico-metodológicos que proporcionam o desenvolvimento de suas *competências e habilidades*, Machado segue analisando o texto da supracitada Resolução, com vistas à elaboração de um quadro de sugestões que visa delinear a estrutura curricular dos cursos jurídicos. Diz ele:

A construção do *perfil* do graduando, nos termos da art. 3º da Resolução nº 9/2004, supõe uma formação geral, humanística e axiológica (política); o desenvolvimento de uma certa sensibilidade sociológica; postura crítica no desempenho da profissão; compromisso com a prestação da justiça e com o desenvolvimento da cidadania. Já o desenvolvimento de *competências e habilidades*, tal como previsto no art. 4º daquela Resolução, compreende o aprendizado de técnicas hermenêuticas; domínio das técnicas de elaboração das peças jurídicas; desenvolvimento da capacidade de decisão e de persuasão; domínio adequado da terminologia jurídica e domínio também de toda tecnologia posta a serviço dos profissionais jurídicos. (MACHADO, 2009, p. 163).

Sendo assim, e respeitando o conjunto normativo vigente, os cursos de Direito devem, por princípio e por obrigação, imprimir a seus projetos pedagógicos o compromisso com a execução de três eixos básicos, a saber: a) eixo fundamental, relativo ao conjunto de disciplinas crítico-reflexivas; b) eixo profissionalizante, relativo às disciplinas dogmáticas; e c) eixo prático, relativo ao estágio supervisionado, que busca desenvolver no bacharel em Direito uma visão prática dos conteúdos apreendidos.

Como parte dos instrumentos básicos que devem orientar a execução dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, merecem destaque: a) a grade curricular e sua respectiva carga horária; b) a interdisciplinaridade; c) a integração entre a teoria e a prática;¹⁹ d) o incentivo à pesquisa e à extensão; e) a integração entre a graduação e a pós-graduação; f) o estágio

¹⁹ No quarto capítulo desta pesquisa, o artigo “Diagnóstico de necessidades didáticas de professores: o caso do ensino universitário”, de Roberto Valdés Puentes e Orlando Fernández Aquino, será retomado para ilustrar situações nas quais a eficácia de determinadas propostas pedagógicas independe do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou do Projeto Político Pedagógico (PPP) de determinado curso, tendo em vista que outros fatores de maior complexidade interferem na consecução dos objetivos propostos. No estudo em questão, como o próprio título do artigo sugere, os autores tratam de diagnosticar as necessidades didático-pedagógicas dos professores para demonstrar, através de resultados obtidos com pesquisa realizada entre os professores do Centro Universitário do Triângulo Mineiro (UNITRI), o abismo existente entre as práticas e procedimentos realizados em sala de aula e os objetivos propostos tanto no PDI quanto no PPP dos cursos em análise.

supervisionado e as atividades complementares. E ainda, para que os Planos Políticos Pedagógicos dos cursos jurídicos obtenham êxito, convém ressaltar, é necessário que os objetivos traçados, bem como os instrumentos utilizados visando a sua execução, coincidam com a visão de Direito que se quer implementar. Por esta razão, o art. 2º, § 1º da Resolução nº 9/2004 recomenda a adequação ou a devida “contextualização” institucional, política, geográfica e social dos cursos de Direito. No dizer de Machado,

A contextualização *institucional* significa que o curso de direito deve se inserir num projeto maior de construção e aperfeiçoamento das instituições sociais e políticas em determinada região; do ponto de vista *político*, o curso deve atender aos objetivos de contribuir para a inserção da comunidade no processo de participação e exercício do poder regional; a contextualização *geográfica* significa que a localização do curso deve obedecer a critérios estratégicos, tendo em vista os objetivos sociais e políticos da região, bem como um acesso facilitado; a inserção *social* implica naturalmente a necessidade de se fazer do curso de direito um instrumento de promoção e desenvolvimento das condições de vida no meio onde ele será instalado. (MACHADO, 2009, p. 164).

A observação cuidadosa dos requisitos indispensáveis à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos jurídicos, nos quais se inserem uma nova concepção do Direito, objetivos pedagógicos, instrumentos e diretrizes curriculares previstos na Resolução nº 9/2004 do CNE/MEC, possibilitam a implementação e o êxito de um novo modelo de ensino desejado por todos, sobretudo por aqueles que têm investido em pesquisas visando à superação dos impasses que hoje se colocam aos cursos de Direito de todo o país. Antes de apresentar sugestões para a efetiva configuração de uma estrutura curricular dos cursos jurídicos, Machado indica o ponto de partida ou as finalidades que devem orientar as novas propostas:

- 1) formação humanística e enciclopédica do bacharel, bem como a formação técnico-jurídica e prática, indispensável à compreensão do fenômeno jurídico, numa sociedade em transformação e marcada por profundas clivagens sociais;
- 2) formação interdisciplinar, capaz de proporcionar ao bacharel uma visão crítica que o habilite a enxergar o fenômeno jurídico além dos limites estreitos do legalismo positivista, identificando o direito, na verdade, como fenômeno sociojurídico-político;
- 3) desenvolvimento da capacidade de compreender e operar criativamente o direito não só como instrumento de controle, mas também e, sobretudo, como instrumento de promoção e transformação social;
- 4) formação axiológica e desenvolvimento do senso ético profissional, vinculado ao compromisso social com o aprofundamento dos direitos básicos do homem, com a libertação deste último e com a construção de uma sociedade justa e democrática;
- 5) estímulo à aptidão para equacionar problemas e conflitos, sobretudo os novos conflitos coletivos, típicos das sociedades contemporâneas de massa, buscando soluções adequadas para os mesmos em harmonia com as exigências sociais e com os critérios de bem comum;

- 6) desenvolvimento da capacidade de situar-se no mundo globalizado onde o bacharel vai operar o seu saber/fazer jurídico, manejando adequadamente a moderna tecnologia posta à serviço do direito;
- 7) estímulo a compromissos que propiciem conciliar o exercício da vida profissional com o exercício da cidadania, na perspectiva de um uso do direito que possa contribuir para o alargamento dos canais de acesso à justiça e de participação política;
- 8) domínio das técnicas de interpretação e aplicação da lei, bem como dos mecanismos procedimentais, com suficiente conhecimento acerca da estrutura e funcionamento do sistema de distribuição da justiça. (MACHADO, 2009, p. 164-165).

A sua proposta curricular, além de atender à legislação vigente e às finalidades acima estabelecidas, visa à integralização de 291 créditos, no sistema seriado semestral, com a distribuição das disciplinas seguidas dos respectivos créditos e da carga horária, que totaliza 4.337 horas/aula, portanto, 637 horas/aulas a mais que as 3.700 definidas na Resolução de nº 9/2004 como carga horária mínima para os cursos jurídicos. A integralização dos créditos e, concomitantemente, o cumprimento das obrigações estabelecidas como requisitos indispensáveis para que o graduando obtenha o título de bacharel em Direito, podem ser alcançadas no período de cinco anos e, no máximo, em oito anos, ficando assim discriminada a distribuição das disciplinas e de seus respectivos conteúdos:

a) No Primeiro Ano, primeiro semestre, as disciplinas: Teoria do Estado; Introdução Crítica ao Direito I; História do Direito I; Economia Política; Sociologia Geral; Metodologia da Pesquisa Científica; Ciências Políticas. No segundo semestre: Introdução Crítica ao Direito; Antropologia Jurídica; História do Direito II; Economia Brasileira; Sociologia do Direito; Direito Civil I (Parte Geral); Filosofia Geral.

b) No Segundo Ano, primeiro semestre, as disciplinas: Teoria Geral do Processo; Direito Civil II (Obrigações); Direito de Empresa I; Direito do Trabalho I; Direito Constitucional I; Criminologia; Ética Geral. No segundo semestre: Direito Processual Civil I; Direitos Humanos; Direito de Empresa II; Direito do Trabalho II; Direito Constitucional II; Direito Penal I; Hermenêutica e Lógica Jurídica.

c) No Terceiro Ano, primeiro semestre, as disciplinas: Direito Civil III (Teoria dos Contratos e Contratos em Espécie); Direito Processual Civil II; Direito Penal II; Direito Comercial I; Direito Processual Penal I; Direito Constitucional III; Filosofia do Direito; Direito Sindical. No segundo semestre: Direito Civil IV (Direito das Coisas); Direito Processual Civil III; Direito Penal III; Direito Comercial II; Direito Processual Penal II; Direito Financeiro; Ética Jurídica; Direito do Idoso e do Portador de Deficiência.

d) No Quarto Ano, primeiro semestre, as disciplinas: Direito Constitucional IV (Direitos e Garantias Fundamentais); Direito Tributário I; Direito Administrativo I; Direito Processual Penal III; Direito Penal IV; Direito Agrário I; Direito Internacional Público; Prática

Forense I. No segundo semestre: Direito Eleitoral; Direito Tributário II; Direito Administrativo II; Direito Processual do Trabalho; Teoria dos Novos Direitos; Direito Agrário II; Direito Internacional Privado; Prática Forense II.

e) No Quinto Ano, primeiro semestre, as disciplinas: Direito Civil V (Família); Direito Previdenciário e Infortunistica I; Direito do Consumidor I; Direito da Infância e da Juventude I; Direito Ambiental I; Medicina Legal; Direito Urbanístico; Direito de Comercio Internacional; Metodologia da Pesquisa Jurídica. No segundo semestre: Direito Civil VI (Sucessões); Direito Previdenciário e Infortunistica II; Direito do Consumidor II; Direito da Infância e da Juventude II; Direito Ambiental II; Bioética e Biodireito; Direitos Econômicos; Direito e Movimentos Sociais; Mediação e Arbitragem.

A seguir, apresento tabelas propostas por Machado (2009) que procuram demonstrar a relação entre a distribuição das matérias que, por sua vez, correspondem às disciplinas, aos créditos e à carga horária ministrada durante o curso.²⁰

Tabela 1 - Eixo de Formação Fundamental

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Antropologia Jurídica	3	45
Bioética e Biodireito	3	45
Ciência Política	4	60
Criminologia	4	60
Direito e Movimentos Sociais	2	30
Direitos Humanos	3	45
Economia Brasileira	3	45
Economia Política	3	45
Ética Geral	3	45
Ética Jurídica	2	30
Filosofia do Direito	4	60
Filosofia Geral	4	60
História do Direito I	3	45
História do Direito II (Direito Romano)	3	45
Introdução Crítica ao Direito	8	120
Sociologia do Direito	3	45
Sociologia Geral	3	45
Teoria do Estado	4	60
Teoria dos Novos Direitos	3	45
Teoria Geral do Processo	4	60
Total	69	1.035

Fonte: MACHADO, 2009, p. 168.

²⁰ Machado (2009) esclarece que as matérias são relativas ao conteúdo das disciplinas e não à nomenclatura destas últimas. Segundo suas observações trata-se, portanto, de matérias que deverão ser abordadas no âmbito de várias disciplinas.

Tabela 2 - Eixo de Formação Profissional

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
Direito Administrativo	8	120
Direito Agrário	6	90
Direito Ambiental	6	90
Direito Civil	20	300
Direito Comercial	6	90
Direito Constitucional	13	195
Direito da Infância e Juventude	5	75
Direito de Comércio Internacional	3	45
Direito de Empresa	7	105
Direito do Consumidor	6	90
Direito do Idoso e do Portador de Deficiência	3	45
Direito do Trabalho	8	120
Direito Econômico	3	45
Direito Eleitoral	3	45
Direito Financeiro	4	60
Direito Internacional Privado	3	45
Direito Internacional Público	4	60
Direito Penal	16	240
Direito Previdenciário e Infortunistica	6	90
Direito Processual Civil	12	180
Direito Processual do Trabalho	4	60
Direito Processual Penal	12	180
Direito Sindical	2	30
Direito Tributário	6	90
Direito Urbanístico	3	45
Mediação e Arbitragem	2	30
Medicina legal	3	45
Total	174	2.610

Fonte: MACHADO, 2009, p.169.

Tabela 3 - Eixo de Formação Prática

Disciplinas	Créditos	Carga Horária
1. Metodologia da Pesquisa Científica	3	45
2. Metodologia da Pesquisa Jurídica	2	30
3. Jurisprudência e Lógica Jurídica Aplicada	4	60
4. Prática Forense	6	90
Estágio Supervisionado (Núcleo Jurídico e Social) e Conveniado om a OAB	20	300
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	6	90
Atividades Complementares: estágios supervisionados externos: Ministério Público, Magistratura, Procuradorias, Escritórios etc., pesquisa e extensão (trabalhos de campo, seminários, audiências simuladas etc.)	5	75
Total	46	690
Educação Física	2	s/horas

Fonte: MACHADO, 2009, p. 170

No sistema seriado de disciplinas pressupõe-se também a inclusão de pré-requisitos²¹ que adquirem um caráter de obrigatoriedade, como, por exemplo, Direito Penal I,

²¹ Na proposta curricular sugerida por Machado, o sistema de pré-requisitos restringir-se-ia ao mínimo indispensável, tendo em vista que o objetivo da proposta é favorecer a flexibilidade da grade curricular, bem como

II e III, sendo Direito Penal I pré-requisito de Direito Penal II, que por sua vez é pré-requisito de Direito Penal III, sendo ainda sugeridos os pré-requisitos do quadro abaixo:

Quadro 1 – Disciplinas com pré-requisitos

Pré-requisito	Disciplina
Teoria do Estado	Direito Constitucional
Teoria Geral do Processo	Direito Processual Civil
	Direito Processual Penal
	Direito Processual do Trabalho
Filosofia Geral	Filosofia do Direito
Sociologia Geral	Sociologia do Direito

Fonte: MACHADO, 2009, p. 170.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, os quais são expressos nas ementas das disciplinas, Machado observa que eles estabelecem o rol de *matérias* a serem trabalhadas por cada disciplina em sala de aula. Além disso, o pesquisador chama a atenção para a necessidade de uma abordagem adequada por parte dos professores encarregados da ministração das disciplinas, tendo em vista a especificidade de cada matéria e de seus conteúdos. A escolha de uma metodologia compatível com o processo criativo de planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, ao mesmo tempo em que coincide com a proposta de um novo modelo de ensino dos conteúdos jurídicos, implica na competência, na dedicação e no esforço do professor, que deverá assumir uma postura aberta ao diálogo e à adequação de seus procedimentos, haja vista que “as concepções de direito e a sua metodologia estão sujeitas a processos permanentes de revisão pela história e pela ciência” (MACHADO, 2009, p. 167), como se verá na próxima seção.

3.4 Concepções didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos jurídicos

Para a definição de práticas didático-pedagógicas adequadas a um novo plano de ensino dos conteúdos jurídicos, antes de qualquer coisa, todos os envolvidos no processo educacional (gestores, técnicos administrativos, professores e alunos) devem estar cientes de que os conteúdos programáticos das disciplinas “são ‘conteúdos vivos’, em permanente processo de retificação, a fim de que possam acompanhar a dinâmica histórica do direito que é

o sequenciamento normal do curso, além de adaptações de históricos escolares de alunos transferidos de outras instituições.

também fenômeno ‘vivo’, em constante mudança, tanto do ponto de vista legislativo quanto do ponto de vista histórico e científico” (MACHADO, 2009, p. 167). Nesse sentido, não se recomenda um único “modelo” metodológico, tampouco a indicação de uma única proposta que seja determinante e definidora dos objetivos inerentes aos projetos pedagógicos dos inúmeros cursos de Direito espalhados por todo país, conforme adverte Machado:

Na construção dos conteúdos programáticos das disciplinas, deve-se levar em conta o parâmetro estabelecido pelo art. 5º da Resolução 9/2004, segundo o qual as fundamentais deverão abordar, no mínimo, os estudos sobre Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. E as disciplinas profissionalizantes deverão conter, necessariamente, os estudos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. As disciplinas de formação prática devem compreender essencialmente, o estágio, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares. (MACHADO, 2009, p. 167).

Como se pode constatar, a dinâmica e a especificidade dos conteúdos programáticos das disciplinas exigem abordagens metodológicas que podem variar no tocante aos métodos propriamente ditos, aos procedimentos e às atitudes dos professores em sala de aula. Assim, para a consecução dos objetivos propostos em um novo plano de ensino jurídico, o professor deverá eleger, entre os vários métodos disponíveis, aquele que lhe pareça mais flexível, mais aberto ao diálogo e mais propenso à reflexão crítica, considerando que os conteúdos selecionados devem ser ministrados de forma dialogada, visando à participação colaborativa dos alunos. Os métodos mais alinhados com as novas propostas tornam imprescindível a participação ativa dos alunos em sala de aula, haja vista que na relação ensino-aprendizagem o êxito alcançado deverá ser compartilhado por todos.

Sobre a formação docente²² e, mais especificamente, sobre a questão didático/metodológica para o ensino de conteúdos jurídicos, o Núcleo de Metodologia de

²² No âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, as pesquisas sobre formação docente são desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente (GEPEDI), criado em 2008 e coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujas principais finalidades são: 1) contribuir com o estado da arte sobre didática e formação de professores; 2) realizar estudos de diagnóstico das práticas docentes na educação básica e no ensino superior, propondo estratégias de desenvolvimento profissional dos professores; 3) investigar, do ponto de vista teórico e de experimentos pedagógicos, o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes, bem como a formação inicial e a prática didática dos professores na perspectiva histórico-cultural, com enfoque para a Didática Desenvolvidor; 4) divulgar os aportes teórico-metodológicos existentes sobre Didática Desenvolvidor; e 5) avançar na produção do conhecimento nesse campo. Fazem parte do referido grupo professores doutores da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Uberaba, alunos vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação, bem como professores da educação básica vinculados aos vários projetos de pesquisa em andamento.

Ensino de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP)²³ vem desenvolvendo, desde 2008, um importante projeto de pesquisa que, além de dar cumprimento à proposta de uma formação inovadora na área jurídica, visa a promover a organização de eventos, a divulgação de trabalhos e outras produções bibliográficas voltadas para as práticas docentes e para a análise de métodos de ensino participativo. No volume 6 da série Cadernos DIREITO GV, que se intitula *Metodologia de Ensino Jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas* (2009), merecem destaque na apresentação do histórico e dos objetivos do núcleo os modos de sua atuação, assim relacionados:

A atuação do **núcleo de metodologia** organiza-se em três frentes de trabalho: (i) retomada do debate coletivo sobre metodologia a partir do estudo teórico de métodos de ensino participativo aliado à prática docente; (ii) acompanhamento e análise empírica dos programas de cada disciplina ministrada na DIREITO GV; e (iii) produção de material didático. (GHIRARDI, 2009, p. 9).

As supramencionadas linhas de atuação do núcleo estão empenhadas no desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas capazes de promover a substituição das metodologias ultrapassadas pelas novas metodologias, as quais partem da consideração das experiências dos alunos e dos professores; estes, por sua vez, atentos à realidade social, sentem-se instigados a analisar e, em seguida, a teorizar, inclusive, sobre o “Direito achado na rua”. As preocupações dos coordenadores do Núcleo com o envolvimento dos professores no processo de elaboração, seleção e/ou adequação de metodologias que favoreçam o emprego de dinâmicas coerentes com um novo conceito de “sala de aula”²⁴ inclui uma definição clara do que é e de como devem ser encaradas as questões atinentes à metodologia de ensino de conteúdos jurídicos, tendo em vista que “se a metodologia não vier dos professores ela não vai funcionar” (GHIRARD, 2009, p. 57).

Assim, durante a primeira sessão de debates promovida pelo Núcleo de Metodologia da Direito GV, no dia 20 de agosto de 2008, e que resultou em uma das

²³ O Núcleo de Metodologia de Ensino Jurídico da Direito GV-SP é um dos núcleos de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo que, além de estudos específicos na área de metodologia de ensino de conteúdos jurídicos, vem desenvolvendo um importante trabalho de divulgação de métodos de ensino participativo, no qual alunos e professores se tornam sujeitos corresponsáveis pela construção de um novo saber a ser atribuído ao Direito, bem como pelo processo ensino-aprendizagem.

²⁴ Em face das discussões a respeito “do que é e como educar”, o conceito de sala de aula também sofreu alterações substanciais. Hoje, em qualquer curso presencial, o professor precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, visando à consecução de objetivos que ultrapassam a ministração de seus conteúdos. Em tempos de compartilhamento dos processos educacionais com as novas tecnologias, o primeiro espaço a ser priorizado “é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico”. (MORAN, 2004).

publicações dos Cadernos Direitos GV (GHIRARD, 2009), a professora Loussia Penha Musse Felix chamou a atenção para a natureza “plástica” e “flexível” da(s) metodologia(s), devido aos diferentes contextos institucionais que determinam o que ela nomeou como “fatores interativos da metodologia”. No início de sua fala ela já havia desenvolvido um conceito de metodologia que deixara transparente seu entendimento a respeito do tema, conforme se pode perceber no excerto reproduzido a seguir:

Há muitas definições para metodologia. Para mim, metodologia em relação ao Direito são os modos e as formas de realizar a formação jurídica, isto porque a metodologia, seja ela avançada, retrógrada, clássica, limitada, inovadora, ela sempre envolve um modo de realizar. Há a formação jurídica em diferentes instituições, e pensando nessa moldura cheguei a um conceito e passei um certo conceito e passei um certo tempo pensando nessa verdade, como deveria chamar esses elementos que identifiquei como contexto institucional, características do corpo docente. Decidi chamá-los de fatores interativos da metodologia, porque a metodologia é muito flexível, é plástica. (FELIX, 2009, p. 18).

Quando trata “dos modos” e “das formas” de realizar a formação de bacharéis em Direito, bem como quando se refere aos diferentes contextos institucionais, nos quais se identificam corpos docentes com características distintas e, às vezes, muito específicas, a depender da instituição na qual se encontram lotados professores com experiências intelectuais muito diversificadas, Felix retoma o posicionamento de outros professores-pesquisadores que também defendem um planejamento didático-metodológico sujeito a adaptações. No caso das instituições empenhadas no cumprimento de um novo planejamento para o ensino dos conteúdos jurídicos, torna-se mais do que necessária uma postura colaborativa e aberta às sugestões dos alunos, considerando que os métodos de ensino participativo contemplam a construção de um saber jurídico em todos os seus níveis, inclusive, no metodológico.

O volume 7, n. 5, dos *Cadernos da Direito GV* (2010), é inteiramente dedicado à divulgação de trabalhos realizados por alunos da pós-graduação e por professores que, ao analisarem em profundidade as propostas didático-metodológicas para um ensino jurídico participativo, fornecem um expressivo rol de avaliações realizadas a partir de experiências concretas extraídas da aplicação de métodos como seminários, diálogo socrático (DS), *problem based learning* (PBL), método do caso, *role play* (RP), clínicas, entre outros. Todos esses métodos visam à substituição da aula tradicional, na qual o professor atua como em um monólogo, por um conjunto de procedimentos garantidores da transmissão dos conteúdos jurídicos de forma dialogada. Nessas modalidades de ensino, os alunos participam de atividades previamente planejadas, sendo constantemente estimulados a adquirir o conhecimento de forma autônoma e por meio de um raciocínio crítico-reflexivo. A postura do professor, nesse caso,

deve sempre ser a de “colaborador” e não a de “tutor”, enquanto o aluno assume o protagonismo das ações em sala de aula.

A título de exemplificação e visando estabelecer algumas correlações com o objeto de estudo desta tese, reproduziremos de forma resumida “extratos” das apresentações/conceitos, críticas/argumentações e considerações finais relativas a cada um desses métodos, os quais se encontram na referida publicação, destinada a avaliar a eficácia dos métodos de ensino participativo alinhados à proposta de uma formação inovadora na área jurídica.

AValiação do Método de Ensino em Direito: Seminário

Autores: Ana Mara França Machado/Catarina Helena Barbieri (MACHADO; BARBIERI, 2010, p. 11-28)

Apresentação do método/conceito – Trata-se de um método de ensino participativo (*active learning*), que surge como uma alternativa ao ensino tradicional de caráter passivo e que não estimula à reflexão. Ao invés de trabalhar o conteúdo de forma enciclopédica, acredita-se que as competências e habilidades trabalhadas pelo método estimulam a reflexão própria, levando os alunos a aprenderem conteúdos de maneira articulada, dotando-os de capacidade de buscar o conhecimento e organizá-lo de forma crítica.

O foco do seminário não é necessariamente a obtenção de respostas certas, mas sim, o exercício da atividade crítica, podendo ser interpretado como uma técnica de ensino coletivo. Os alunos, vistos como elemento central da atividade, são desafiados a enfrentar um tema, um problema/questão ou texto complexo partindo de sua própria interpretação e depois debater-lo coletivamente.

Críticas/argumentações – As críticas que são atribuídas ao método “seminário” partem da dificuldade em se avaliar a sua eficácia no tocante à ministração dos conteúdos, considerando que as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula dependem muito mais do aluno/protagonista do que do professor. No entanto, segundo ressaltam as autoras do trabalho, o processo de avaliação da técnica do “seminário” envolve muitas etapas, das quais o professor não pode se abster de participar ativamente, uma vez que o caráter formativo de cada uma delas depende do diálogo e de uma orientação segura para que os alunos possam solucionar os obstáculos que surgem em decorrência da aplicação do próprio método.

Considerações finais – “[...] é importante ressaltar que o seminário é mais útil para ensinar o processo de aprendizado, ou seja, ensinar a pensar, do que passar conhecimento – no sentido de conhecimento como produto” (LOWMAN *apud* MACHADO; BARBIERI, 2010, p. 18).

Quanto a sua aplicação nos cursos jurídicos, entendemos que o fato de o seminário propiciar um alto grau de protagonismo ao aluno pode ser um fator positivo para que este desenvolva um senso crítico para com as instituições de ensino do direito. Partimos da premissa que os professores de direito devem também se preocupar com o modo de apresentar o conteúdo jurídico, não como estaque (apresentação de dogmas e máximas desarticuladas ou leitura da legislação), mas como algo que está sendo modificado frente ao mundo globalizado e que está sendo transformado em conjunto. O papel do aluno nesse processo deve ser valorizado, uma vez que ele é agente destas mudanças. O método do seminário, ao permitir aos alunos que exerçam o raciocínio crítico e criativo, pode ser um dos motores, junto a outros métodos de ensino participativo, da renovação do ensino jurídico.

AValiação em diálogo socrático (DL)

Autora: Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima (LIMA, 2010, p. 29-40)

Apresentação do método/conceito – De maneira geral, o DS é uma conversa entre o professor e o estudante – na forma de perguntas e respostas – em que o professor, ao fazer algumas perguntas, orienta não apenas o aluno com quem ele dialoga, mas também aos demais alunos que participam da aula. Ao solucionar as questões, o professor determina a agenda da conversa e, dependendo da natureza das questões, ele produz um discurso com graus variáveis de generalização e foco. Ao ajustar a generalidade e o foco das questões, o professor conduz a conversa para o objetivo de ensino daquela aula específica.

Por sua vez, os estudantes aprendem não apenas com o professor, mas entre eles. O aprendizado, portanto, é resultado da relação entre o grupo e cada um de seus membros. Isto é, de acordo com Marshall, o grupo desenvolve uma vida própria – com espírito questionador; dotado de ética, de civilidade e de apoio mútuo; apresentando um padrão de comportamento profissional. Dessa forma, o produto do diálogo é resultado de criações conjuntas, daí a sua “multidimensionalidade”: o professor; todos os membros do grupo; e o próprio grupo contribui para que ocorra o aprendizado.

Críticas/argumentações – Em classes homogêneas esse método pode ser bem recebido ao passo que em classes numerosas e heterôgenas, relativamente competitiva e impessoal, os resultados podem ser surpreendentes. Isto porque em um contexto heterogêneo em que a raça, o gênero, a etnia, a classe social, a preferência sexual e outras características de “diferença” exercem um papel fundamental na definição das dinâmicas interpessoais. O método, portanto, terá significados diferentes – positivos ou negativos – para os estudantes, dependendo do contexto onde ele é aplicado.

Uma das principais críticas ao DS é que ele cria incertezas, desordem no aluno, deixando-o com a impressão de não ter o controle do aprendizado. A confusão gera ansiedade e stress. Muitas vezes ele é considerado como cruel e psicologicamente abusivo, pois uma reação negativa ou mal interpretada do professor em sala de aula pode submeter seus alunos a uma espécie de degradação e humilhação pública.

Outros autores ainda consideram que o DS não é eficiente em estimular a cooperação entre os estudantes, nem é capaz de ensiná-los a trabalhar com a representação de clientes ou ainda com a noção de cooperação e cidadania. Em outras palavras, a crítica refere-se ao fato de o DS dar maior ênfase a discussões acadêmicas e pouco práticas.

Finalmente, uma terceira posição afirma que o DS é um método excessivamente hierárquico, isto é, é um ambiente em que o professor tem o domínio da sala de aula (alunos), podendo exercer uma influência ideológica poderosa e, por vezes, nociva. [...] o DS não deve ser usado como único método de uma determinada disciplina ou curso.

Considerações finais – O DS é amplamente aplicado no ensino do direito porque reflete um alinhamento de interesses vindos de três direções: da universidade (ou instituições de ensino), que busca a efetividade educacional; da profissão legal, isto é, das expectativas ao cumprimento de normas e comportamentos profissionais; e da elite, que espera que o aluno, ao sair da faculdade, tenha capacidade de servir às altas expectativas sociais.

Além disso, o método pretende estabelecer uma nova forma de consenso, por meio da desconstrução do conhecimento prévio do aluno. Pode-se afirmar, inclusive, que o professor pode iniciar um processo de quebra de paradigmas, criando oportunidades para a fundamentação de novos critérios de verdade e de verossimilhança. Contudo, esse movimento de inovação é experimental, que visa à renovação da educação que necessita de maior reflexão sobre os caminhos da prática educacional.

AValiação em PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)

Autora: Juliana Bonacorsi de Palma (PALMA, 2010, p. 41-58)

Apresentação do método/conceito – O PBL apresentado por Thomaz Henrique Pereira consiste em uma “técnica de ensino que tem como ferramenta central a análise de casos complexos, reais ou hipotéticos, que envolvam elementos jurídicos e não jurídicos”.

Embora o PBL possa englobar diversos métodos educacionais (KURTZ, WYLIE & GOLD, 1990 *apud* PALMA, 2010, p. 42), sua característica essencial corresponde à apresentação do problema ao aluno antes que ele adquira o conhecimento específico em relação a um determinado tema ou variados tópicos de ensino que o problema envolve (SYLVESTER & HALL, 2004 *apud* PALMA, 2010, p. 42), o que estimula certos comportamentos.

Primeiramente, o problema complexo que se coloca ao aluno faz com que capacidades como seletividade de informações e a elaboração de estratégias de resolução do problema sejam aguçadas. Nesse sentido, o PBL confere uma aprendizagem próxima ao autodidatismo no ensino jurídico, que na literatura norte-americana recebeu o nome de *discovery learning*, na medida em que o próprio aluno busca normas, doutrinas, precedentes judiciais e outros materiais que julgue relevantes para lidar com o problema. Assim o aluno adquire conhecimentos e desenvolve relevantes habilidades cada vez mais apreciadas pelo mercado jurídico.

Críticas/argumentações – Uma particularidade do emprego do problema no ensino do direito consiste em sua capacidade de ser por si só um desafio ao aluno. Trabalhar com problema é extremamente instigante a professor e aluno principalmente por ser um método dinâmico, sempre aberto a novas estratégias de solução e abordagens. O problema selecionado deve ser instigante, motivador do envolvimento do aluno na busca pela solução ótima ao caso concreto. Em compasso com a concepção de PBL adotada, o problema deve ainda ser complexo, envolvendo elementos jurídicos e não jurídicos que devem ser analisados pelo aluno quando da estruturação da solução. Para tanto, o professor poderá criar problemas hipotéticos tomando por base precedentes judiciais ou casos concretos, por exemplo, ou trabalhar diretamente com problemas reais. Qualquer que seja o problema selecionado, ele deve ser instigante o suficiente para fazer do problema uma constante no curso, recorrentemente retomado pelos alunos em diferentes estágios do curso.

Considerações finais – O trabalho com problemas remete à noção prática do direito, aquela que os profissionais do direito lidam cotidianamente no exercício de suas atribuições. De fato, é difícil imaginarmos alguma profissão jurídica que não seja desenvolvida a partir de problemas das mais diversas naturezas: envolvendo questões jurídicas do cliente, sobre a forma de prevenção de litígios, sobre a melhor modelagem de um contrato, sobre a formulação de uma política pública que supere determinado problema social, enfim, problemas que se colocam e problemas que não se colocam. O direito é problemático, não no mau sentido, mas trabalhar com o direito é enfrentar problemas.

O PBL denota a visão pragmática do direito. A aplicação do método PBL exige que o aluno tome contato com o problema, leia em suas entrelinhas as questões que deve analisar, selecione o material para solucioná-lo e formule a estratégia mais adequada possível para a solução escolhida. Ao escolher o método PBL, o professor deve ter em mente que os alunos desenvolverão um trabalho eminentemente prático e por vezes se colocarão no papel de advogados, por exemplo. (MELTSNER, 1983 *apud* PALMA, 2010, p. 57).

A avaliação do PBL deve, assim, considerar especialmente as habilidades e atitudes relacionadas à estratégia de resolução de problema, além da aferição de retenção de conteúdos. Por essa razão, é importante que seja realizada uma rodada de discussão com colegas sobre a resolução de problema para que cada qual entre em contato com diferentes raciocínios e modelos de resolução.

AVALIAÇÃO EM ROLE-PLAY – O PROFESSOR DE DIREITO FELLINI

Autora: Lígia Paula Pires Pinto Sica (SICA, 2010, p. 59-80)

Apresentação do método/conceito – Segundo conceituação de Flávia Portella Püschel, “o *role-play* é uma espécie de simulação. A simulação ‘parece uma coisa, mas não é’. Ela é, portanto, uma atividade na qual os alunos fazem algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica”. A autora ainda explica que o *role-play* se distingue do mero trabalho com casos e da experiência real que os alunos podem vir a vivenciar em estágios. Isso porque, ainda que diante da complexidade do problema jurídico proposto pelo caso, e das consequentes soluções (que podem exigir a elaboração de argumentos também complexos), esse tipo de atividade não coloca o estudante na posição do profissional, “pois a solução do problema se dá sem nenhuma referência à existência de um cliente de carne e osso, que exige do advogado a consideração de outros aspectos do problema, além das questões dogmáticas”. E a autora ainda segue na diferenciação:

Já o *role-play* exige que os alunos assumam um determinado papel e estudem os problemas propostos de uma perspectiva parcial, que permite trazer para a sala de aula questões não apenas dogmáticas, mas também estratégias de relacionamento com clientes, colegas, autoridades públicas, de negociação, etc.

Já em outro trabalho, o *role-play* foi definido como “o método de ensino por meio do qual o aluno assume um papel e desenvolve, a partir dele, atividades dinâmicas planejadas em relação a determinado tema. O cenário é proposto de forma a inserir o aluno no contexto da situação ou problema que se pretende que seja vivenciado e visa a prioritariamente levar o aluno a pensar os fatos e construir seus argumentos a partir do papel adotado, o que evidencia a natureza performática deste método”.

Críticas/argumentações – O método de ensino do *role-play* aproxima-se mais da atividade de clínicas do que o método do caso, eis que estas também se classificam dentre os métodos que propiciam o ensino por meio da prática “*experiential learning*”, definido pela doutrina americana como método pelo qual a *performance* dos alunos em certa tarefa ou papel é o primeiro degrau e o dado inicial no processo de discussão e análise”. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o formato de clínicas fictícias nada mais são do que cursos cujo método principal é o *role-play*.

O *role-play* surgiu como uma alternativa ao método do caso Langdell, sendo inicialmente restrito a tipos específicos de simulações, a exemplo dos “moot court exercises”, e tendo posteriormente sido adotado como método prevalente em várias disciplinas. Daí se depreende que não há método de ensino melhor ou pior senão em função do objetivo didático que se quer alcançar.

Considerações finais – Diante da percepção que o ensino participativo é ferramenta hábil para o êxito no processo de ensino, pois demanda do aluno que se desenvolva em diversos aspectos – além daquele de mero assimilador de conteúdos de memorização – pode-se dizer que o método do *role-play* tende a ser eficaz no ensino de disciplinas jurídicas. Primeiramente, considera-se que o *role-play* demonstra ser um método bastante eficaz no ensino do direito porque torna possível a maior abrangência de “domínios” a serem alcançados por meio de recursos pedagógicos, sendo estes classificáveis em três tipos: cognitivos, afetivos e psicomotores, especialmente quando se trata de *role-play* como simulação.

Em segundo lugar, pois partem das ciências jurídicas aplicadas, especialmente aquelas que se desenvolvem por meio do conflito e da pacificação pela decisão do intérprete autêntico – o juiz – apresentam uma racionalidade própria mais facilmente apreendida quando vivenciada.

Assim, crê-se que o *role-play* pode ser mais adequado ao ensino da racionalidade acima mencionada, em especial por se tratar de método pelo qual o aluno aprende mais facilmente a pensar como um advogado, ou promotor, ou juiz – aplicando, ainda que de maneira simulada, o regramento jurídico às situações conflituosas concretas que são colocadas à sua frente.

AValiação em Método do Caso

Autora: Luciana de Oliveira Ramos e Viviane Cristina Schorscher (RAMOS; SCHORSCHER, 2010, p. 81-98)

Apresentação do método/conceito – Antes de estudar a avaliação no método do caso, é fundamental ter claras as características desse método de ensino para que seja possível precisar quais as competências, habilidades e atitudes que se objetiva que sejam desenvolvidas pelos alunos. Sem delimitar o que se pretende ensinar com o método do caso, não é possível, evidentemente, estabelecer o que será avaliado.

O método do caso é uma ferramenta didática que objetiva o ensino de competências, habilidades e atitudes voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico por meio da análise de casos. Em sua acepção tradicional, os casos correspondem a decisões judiciais proferidas em sede de recurso, que são selecionadas e catalogadas de maneira lógica, de modo a apresentar a dinâmica das normas jurídicas em determinado campo do direito (PÜSCHEL, 2007 *apud* RAMOS; SCHORSCHER, p. 83).

O ensino jurídico fundado no estudo de decisões judiciais, conforme idealizado por Langdell no século XIX, representa uma inovação na forma de ensinar direito. Na sua concepção, o direito era uma ciência e, por isso, deveria ser aprendido por meio da observação real. Assim, o estudante deveria olhar para o direito como constituído por um corpo de princípios e regras a serem encontrados nos casos julgados.

Críticas/argumentações – Para avaliar o aprendizado adquirido por intermédio de métodos de ensino participativos, interessa saber não só o que o aluno aprendeu e soube demonstrar durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o aprendizado é centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. A avaliação no ensino do método do caso, portanto, não busca verificar simplesmente quanto conteúdo o aluno foi capaz de assimilar e reproduzir em uma única prova, por exemplo. Ela vai mais além, visando verificar mais precisamente, se (e em qual medida) o aluno apresentou avanços na sua capacidade de construção do raciocínio jurídico por meio do pensamento indutivo ao longo do processo de aprendizagem.

Esse modelo de avaliação como processo pode ser comparado à chamada avaliação formativa, que prioriza a centralidade do aluno e acontece durante o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2008 *apud* RAMOS; SCHORSCHER, p. 87). A avaliação formativa enfatiza o modo como o aluno está se desenvolvendo, diferentemente da avaliação somativa, focada no resultado daquele processo.

O papel da avaliação formativa é delimitar as aquisições e os modos de raciocínio individuais com vistas a auxiliar cada aluno a progredir no sentido almejado.

Considerações finais – A avaliação e o processo de ensino são interligados, por isso, dependendo do tipo de método utilizado para ensinar direito, a avaliação terá tal ou qual característica. A avaliação do desempenho do aluno em aulas pautadas na análise de casos pode ocorrer de formas variadas, conforme verificado, pois variados também são os modos de aplicação do método do caso.

Diante das características do método do caso, porém, destaque-se mais uma vez, a avaliação focada no desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem é a mais adequada, já que valoriza mais o modo como se dá a evolução do aluno, do ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio jurídico indutivo, do que o resultado de sua aprendizagem. Esse tipo de avaliação deve ser realizado em sala de aula, quando o professor pode verificar as formas de construção do conhecimento de cada aluno e a explicitação do processo de raciocínio indutivo. A fim de aprimorar o desempenho do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa passa a integrar o próprio modo de ensinar. Ou seja, ao mesmo tempo em que avalia o desempenho dos alunos, a avaliação formativa contribui para o aprimoramento do aprendizado.

Os métodos de ensino jurídico avaliados, todos voltados para o cumprimento da proposta de um ensino participativo, demonstram que a efetividade das suas práticas depende de muita reflexão e de um planejamento didático que leve em consideração uma série de fatores determinantes, dentre os quais se destaca o compromisso de professores e alunos com a renovação do conceito do *que é ensinar* e do *que é aprender*. Nesse sentido, e em conformidade com os objetivos desta tese, no próximo capítulo serão analisados os dados de uma pesquisa realizada na Faculdade Direito “Prof. Jacy de Assis” da Universidade Federal de Uberlândia (FADIR/UFU), que visam a traçar um diagnóstico do modelo de ensino que tem sido difundido por esta faculdade para, posteriormente, confrontá-lo com as outras propostas para o ensino jurídico já em andamento em outras instituições de ensino superior.

4 A FACULDADE DE DIREITO “PROF. JACY DE ASSIS”: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO

A crise é o passado, a herança que recebemos, não o presente.
Nossa tradição é o futuro...

Jacy de Assis, Nossa tradição é o futuro, p. 17

Buscou-se nos capítulos anteriores identificar alguns fatores da “crise” do ensino de conteúdos jurídicos, bem como os modos de enunciação de um discurso cuja circularidade e ineficiência, ao se reportar a questões históricas e didático-metodológicas dos cursos de Direito, sempre resultava em situações de impasse. Hoje, felizmente, mesmo em caráter geral – isso porque cada instituição deve, a partir de suas peculiaridades, realizar seus próprios diagnósticos –, tem-se clareza dos pontos nevrálgicos da “crise”, que devem ser criteriosamente analisados à luz de propostas que busquem na renovação do conceito de Direito promover a transposição do abismo que ainda separa a visão institucional e a visão que tem a sociedade do *que é e para que serve* o Direito.

Sendo assim, e em cumprimento ao plano de trabalho concebido para o desenvolvimento desta pesquisa, neste capítulo, inteiramente dedicado ao exame do curso de graduação da Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, da Universidade Federal de Uberlândia (FADIR/UFU), buscar-se-á, através da análise de documentos, da interpretação de dados fornecidos pela própria faculdade (relativos a uma pesquisa realizada junto aos alunos do curso de graduação da FADIR), bem como da observação presencial de fóruns realizados com vista ao fortalecimento de debates já iniciados e ao encaminhamento de propostas concretas para a efetiva substituição de currículos e programas antigos por diretrizes curriculares mais flexíveis, extrair informações suficientes para avaliar em que estágio se encontram as propostas de renovação do ensino de conteúdos jurídicos manifestadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP-FADIR), de 2010. A ideia é confrontar, a partir das referidas propostas, ações e procedimentos didático-metodológicos, os objetivos pautados como metas a serem alcançadas pela administração superior, pela direção/coordenação da FADIR, pelo corpo docente e pelos alunos do curso de graduação em Direito, todos empenhados na construção de um saber que seja reflexo de uma formação jurídica alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, com as práticas pedagógicas desencadeadas em sala de aula e efetivamente comprometidas com o discurso de renovação do ensino superior de conteúdos jurídicos.

A trajetória da Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, desde sua idealização até os dias atuais, remete a uma série de acontecimentos que, em muitos aspectos, coadunam com a história do ensino jurídico de todo o país e com suas problemáticas. Em estudo de caráter histórico e historiográfico que se intitula “Assistência judiciária da Faculdade de Direito Prof. Jacy de Assis – UFU: sua história enquanto instituição escolar -1977-1987”, a pesquisadora Tâmara Márcia de Melo Rezende, na parte dedicada à “Faculdade de Direito”, desenvolve uma importante reflexão que, de certo modo, desmistifica a visão abnegada e empreendedora dos principais responsáveis pela sua fundação. Após uma breve contextualização geográfica, socioeconômica e, sobretudo, política da cidade de Uberlândia, entre o final da década de 1950 e início dos anos de 1960, ela assim se posiciona em relação às origens da FADIR:

É válido dizer que a implantação da Faculdade de Direito não foi um ato visionário como muitos pretendem denominar, foi antes de qualquer coisa um projeto político. Não é incomum encontrarmos afirmações em documentos diversos que demonstram que a faculdade de Direito atendia aos interesses de eminentes personagens como veremos a seguir, que acreditavam que a instalação dessa escola na cidade os projetaria ainda mais no cenário político.

[...]

Atendendo a essas aspirações, no ano de 1959, Homero Santos e Jacy de Assis, representantes do judiciário local e por sua força política lideraram o movimento para a criação de uma Faculdade de Direito, ao que aderiram os nomes mais notáveis da economia e política uberlandense, cada um subscrevendo-se com a quantia de CR\$ 50.000,00 (cinquenta mil cruzeiros) para a formação do capital social da instituição que pretendiam criar. (REZENDE, 2006, p. 2264).

Com o propósito de revelar as fontes que asseguram veracidade aos dados coletados em sua pesquisa, inclusive no que concerne à mitificação do discurso de criação da FADIR, Rezende transcreve uma passagem narrada pelo Prof. Geraldo de Carvalho, na Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia, na qual ela destaca um primeiro impulso de seus empreendedores em criar a faculdade independentemente dos recursos públicos:

Surpreendido com o entusiasmo do idealista Homero Santos, Jacy de Assis considerou a luminosa ideia e dotados de verdadeiro espírito uberlandense de levar avante suas ideias sem auxílio dos poderes públicos, lançaram uma lista de subscritores a CR\$ 50.000,00 (cinquenta mil cruzeiros). (CARVALHO, 1980 *apud* REZENDE, 2006, p. 2265)

Muito embora boa parte do capital utilizado na construção da Instituição Uberlandense de Ensino, que logo abrigaria a Faculdade de Direito, tenha sido arrecadada entre ilustres simpatizantes¹⁴⁹ da causa, há inúmeras evidências que confirmam o apoio do poder

¹⁴⁹ Os “simpatizantes” ou “subscritores” da causa em defesa da fundação da Instituição Uberlandense de Ensino, por serem doadores de grandes quantias em dinheiro, além de móveis e imóveis que favoreceram o início das

público à fundação da FADIR e, logo em seguida, à criação da sua Assistência Judiciária (ASJUD), em 1º de setembro de 1969. Clarimundo Carneiro, um dos mais importantes empresários do início do século XX, responsável pela companhia de energia elétrica na cidade, doou um terreno no valor de aproximadamente CR\$ 4.000,00 (quatro mil cruzeiros), na Rua Vasconcelos Costa, e o Governador Bias Fortes¹⁵⁰ ordenou a seu secretário de finanças, Tancredo Neves, que doasse à escola ainda em fase de construção CR\$ 50.000,00 (cinquenta mil cruzeiros) em apólices estaduais.

Quando analisados em face do contexto socioeconômico e político da época, tais dados evidenciam que a criação da FADIR não se deveu a motivações de natureza intelectual, tampouco foi uma atitude benevolente das classes mais favorecidas em prol da juventude das classes média e baixa que, ao concluírem o ensino em nível secundário, não tinham como dar continuidade aos seus estudos, uma vez que até o final da década de 1950 não existiam cursos de nível superior na cidade.

Fundada em fevereiro de 1960, por meio do Decreto Federal nº 47.732, a FADIR teve que aguardar autorização legal para seu funcionamento, fato que só viria a acontecer em novembro de 1963, através do Decreto Federal nº 52.831. Convém esclarecer, como faz Rezende em sua pesquisa, que toda a tramitação relativa à sua criação sempre dependeu de negociações entre grupos políticos que defendiam seus interesses e, assim, consolidavam uma prática muito comum entre seus membros: a troca de favores. Veja-se o que diz a pesquisadora a este respeito:

A autorização para funcionamento do curso contou com o apoio do senador Rondon Pacheco, que negociou junto ao Governo Federal a permissão para início de suas atividades, referendada pelo Decreto Federal nº 47.732 de fevereiro de 1960. Antes disso, porém, foi necessária uma negociação política entre o diretor Jurandy Loddi¹⁵¹ e Rondon Pacheco, uma vez que o primeiro recusava-se a autorizar o funcionamento de escolas superiores em Uberlândia sob a alegação de que já havia instituições congêneres na cidade de Uberaba-MG. (REZENDE, 2006, p. 2265).

atividades da referida instituição, tornaram-se seus sócios-fundadores. Dentre eles se mencionam os seguintes nomes: Antônio L. Bastos, ex-professor e abastado comerciante; Messias Pedreiro; Milton Porto Magalhães, membro da família Porto; proprietários do Liceu de Uberlândia; Nicomedes Alves dos Santos; Cyro Avelino Franco; Cyro Castro de Almeida, entre outros.

¹⁵⁰ José Francisco Bias Fortes foi governador do Estado de Minas entre 1956 e 1961.

¹⁵¹ Durante a cerimônia de Colação de Grau da “Turma Jorge Calil Canut”, da Faculdade de Direito da UFU, em março de 1977, ao proferir seu discurso de paraninfo dos bacharelados, Jacy de Assis fez questão de relembrar fatos relacionados à fundação da FADIR e foi taxativo ao dizer que enfrentou a hostilidade de Jurandy Loddi, naquela ocasião, de opinião contrária à instalação de escolas de nível superior em Uberlândia. (No ANEXO E, disponibilizo o texto completo do artigo que trata do discurso de Jacy de Assis, publicado na Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, em 2010).

Em continuação, Rezende ainda comenta outras situações nas quais os interesses e os modos de negociação de grupos políticos que sempre estiveram à frente das questões educacionais propriamente ditas são flagrantes da prática da troca de favores:

É importante ressaltar que à época a Sociedade de Engenheiros Químicos e Agrônomos de Uberlândia, representada por Paulo Teixeira, diligenciou diversas vezes junto aos poderes competentes com a finalidade de obter autorização para a instalação da Escola de Engenharia, que só foi possível pela negociação entre Jurandyr Loddi e o Deputado Rondon Pacheco, uma vez que, em uma dessas visitas ao gabinete do Conselho Superior de Ensino, presentes estavam, também, Jacy de Assis e Rondon Pacheco em busca de alcançar a tão almejada autorização para o funcionamento da Faculdade de Direito. (REZENDE, 2006, p. 2265).

Para exemplificar a dissimulação do discurso político que forjava um patriotismo ufanista e compatível com o jogo de interesses que se desenrolava dentro dos gabinetes, Rezende transcreve uma passagem narrada na *Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia* (v. 1, n. 14, 1985, p. 360) que ilustra bem esta situação:

Depois de ouvir dos interessados uma série de motivos e o apelo patriótico e elevado espírito de cooperação com a expansão do ensino superior no País, característica de S. Excia, o Dr. Jurandyr Loddi voltou-se e disse: “pois bem, darei a autorização pedida, se o Dr. Rondon Pacheco, aqui presente, conseguir uma emenda ao projeto enviado ao congresso nacional, criando escolas de engenharia em Santa Maria e outros municípios, adicionando a de Uberlândia como é do meu desejo”. (REZENDE, 2006, p. 2265).

As ações desencadeadas com vistas à criação da FADIR, bem como de outras instituições públicas e privadas na cidade de Uberlândia, vinham sempre acompanhadas de “tratativas” de cunho político, nas quais o ideário liberal, tido como lastro de muitos empreendimentos, por um lado, figurava como bandeira de luta e, por outro, como forma de engrandecimento pessoal. Como já foi visto no primeiro capítulo desta tese, as concepções norteadoras do liberalismo no Brasil sempre foram uma espécie de disfarce para a formação de agentes reprodutores de um sistema político e social que as classes dirigentes habilmente faziam questão de gerir para assegurar a sua continuidade. Em Uberlândia não foi diferente, considerando que “Esta perspectiva ideológica sustentou e sustenta até os dias de hoje que a criação da Faculdade de Direito foi tão somente ‘um maravilhoso empreendimento intelectual’ e que posteriormente se responsabilizou pela criação da UFU” (REZENDE, 2006, p. 2266). Em seguida, a pesquisadora, mais uma vez, transcreve um fragmento de um inflamado discurso do Prof. Carvalho:

A Faculdade de Direito, queiram ou não as más e ferinas línguas, foi a pedra fundamental, o embrião da Universidade Federal de Uberlândia. Sem ela, a Faculdade

de Direito, que lançou a semente, talvez não existisse a nossa Universidade. (CARVALHO, 1980 *apud* REZENDE, 2006, p. 2266).

Como mentores e principais agentes da grande “empreitada” que foi a criação da FADIR, o jurista Jacy de Assis assumiu a instituição na condição de diretor; Homero Santos, na ocasião presidente da Câmara de Vereadores de Uberlândia, ficou responsável pela vice-diretoria; e Ciro de Castro Almeida teve por encargo a secretaria. Confirmando a praxe das instituições de ensino daquela época, não havia também por parte da FADIR nenhuma preocupação com a formação didático-pedagógica do seu corpo docente. Os professores eram eminentes juízes, advogados e promotores que passaram a exercer a atividade docente na Faculdade de Direito de Uberlândia. As primeiras turmas, por sua vez, foram submetidas a uma grade curricular que obedecia a um rol de disciplinas estabelecidas em conformidade com a legislação educacional vigente, ou seja, de acordo com a descrição do parecer 262/63, Proc. nº 103.130/62, assinado por Clóvis Salgado, relator do referido processo, José Barreto Filho, Hélder Câmara e F. J. Maffei.

Em que pese o discurso nacionalista e renovador de seus principais representantes, a grade curricular da FADIR, sobretudo no começo das suas atividades acadêmicas, confirma a assimilação de um modelo de ensino retrógrado e reprodutor de valores pertencentes às classes dirigentes de todo o país. Incorporado e difundido pelas demais faculdades de Direito que foram criadas em várias partes do território nacional, este modelo demonstra, a partir da seleção dos conteúdos programáticos das disciplinas, um maior empenho na transmissão de um conhecimento dogmático em detrimento de uma formação humanista e voltada para o atendimento das demandas sociais. A título de ilustração, veja-se, no ANEXO A, a Tabela 1, que apresenta as disciplinas da FADIR e seus respectivos professores titulares e, em seguida, os comentários de Rezende:

[...] é possível observar que as disciplinas que compunham a grade curricular privilegiavam a formação propedêutica, dogmática, rechaçando a formação humana, a crítica do acadêmico, bem como não faziam parte do currículo disciplinas que objetivassem a formação prática do profissional, qual seja a obrigatoriedade de perfazer o estágio profissional, o que mais tarde viria a ser sanado pela criação da Assistência Judiciária.

[...] As aulas tiveram início no ano de 1960 e restou diplomada a primeira turma em 1964, cujos nomes dos formandos foram publicados na revista *Elite Magazine*, dirigida por Clóvis César, edição de maio-junho de 1964. O que reforça o discurso de que Bacharel em Direito ganharia destaque na sociedade, ascensão e prestígio. (REZENDE, 2006, p. 2267).

Em setembro de 1969 foi criada a Assistência Judiciária (ASJUD) da FADIR, com o propósito de solucionar a falta de atividades práticas que asseguravam ao bacharel em Direito uma formação mais completa. Como consequência, uma nova mentalidade passou a definir o perfil do graduando em ciências jurídicas, ensejando outras mudanças e, sobretudo, posturas mais comprometidas com as questões educacionais. Uma delas, talvez uma das mais significativas, ocorreu no ano de 1977, quando a professora Djanira Radamés de Sá, rompendo com a tradição da faculdade que, desde a sua fundação, nomeava para os cargos de direção e coordenação apenas advogados que não se dedicavam à vida acadêmica, assumiu a coordenação da ASJUD e, a partir daí, professores, além de advogados, passaram a integrar os quadros da instituição. Indiscutível relevância tem também as alterações que gradativamente se impuseram ao Plano Pedagógico da FADIR, assim denominado até 2004: a partir desta data, devido à determinação de reestruturação curricular trazida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 9, de 29/09/2004, adota-se a nomenclatura “Projeto Político Pedagógico da FADIR”.

Tais alterações serão analisadas a seguir, tendo em vista que faz parte dos objetivos deste capítulo e, em especial, da próxima seção, “4.1 - Projeto Político Pedagógico”, identificar em meio às várias propostas de renovação do ensino de conteúdos jurídicos, aquelas que efetivamente conseguiram transpor o discurso meramente acadêmico. A ideia é avaliar a eficácia das propostas pautadas em uma concepção de Direito aberta à reflexividade dos distintos saberes produzidos e em permanente conexão com o saber jurídico, cotejando-as com as demais propostas que, apesar do discurso renovador, são equivocadamente assimiladas por docentes que, em sala de aula, continuam reproduzindo as mesmas práticas pedagógicas do passado, portanto, em total descompasso com a realidade e com o universo do Direito que hoje se pretende construir.

4.1 Projeto Político Pedagógico

Um dos documentos mais importantes da FADIR é, sem dúvida nenhuma, o seu Projeto Político Pedagógico. Nele encontram-se declaradas as “intenções” de toda a comunidade acadêmica vinculada ao curso de Direito da UFU, sobretudo a de seus gestores e professores empenhados na definição de propostas didático-metodológicas que visam à melhoria na qualidade do ensino jurídico. Tais declarações comprometem a todos na medida

em que, para a transmissão dos conteúdos jurídicos, o desenvolvimento pleno das funções atribuídas a cada um dos envolvidos implica na consecução de um de seus objetivos mais prementes, qual seja: a formação de profissionais capazes para o exercício das atividades que são próprias da esfera jurídica, mas, e principalmente, a formação de pessoas dispostas a colocar em prática uma concepção de cidadania que seja capaz de atender às demandas da sociedade e dos indivíduos em particular, sem perder de vista o rigor e a qualidade dos conhecimentos adquiridos.

Sendo assim, e por considerar de maior relevância alguns conteúdos relacionados aos eixos norteadores do referido Projeto, inicialmente buscar-se-á, por meio da descrição das partes que estruturam o referido documento, extrair informações importantes a respeito do curso de graduação em Direito da FADIR para, em seguida, analisar a consistência teórico-metodológicas das propostas formuladas e distribuídas nos seguintes tópicos: **Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica; Objetivos do curso; Organização curricular; Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino; Diretrizes gerais dos processos de avaliação e Tempo de integralização curricular**. O objetivo é, portanto, apresentar o PPP da FADIR de forma integral destacando, em um primeiro momento, as informações mais relevantes e que se apresentam articuladas às propostas definidoras de efetivas mudanças para, em um segundo momento, analisar comparativamente a pertinência e a aplicabilidade de seus conteúdos nas situações de sala de aula.

A última versão do Projeto Político Pedagógico da FADIR (2010)¹⁵² consta de 68 folhas numeradas e rubricadas, apresentando a seguinte disposição:

1) Folhas 1 e 2 – Capa e contracapa do projeto

2) Folhas 3 e 4 – Sumário

3) Folha 5 – Lista de abreviaturas e siglas

4) Folha 6 – Dados de identificação

As informações contidas neste tópico esboçam a estrutura do curso no tocante aos seguintes aspectos:

¹⁵² Muito embora as alterações do PPP da FADIR, iniciadas em 2004, tenham sido parcialmente concluídas em 2010, no site da instituição, o link da graduação traz a seguinte nota: “O novo Projeto Pedagógico aplica-se aos ingressantes a partir de janeiro/2011”.

- a) Modalidade: Bacharelado
- b) Titulação: Bacharel em Direito
- c) Criação: Resolução
- d) Reconhecimento: Decreto nº 52.831 de 28/11/1963
- e) Início do curso: 1960
- f) Vagas: em 2011-1, 160 anuais, sendo 80 vagas em cada turno (matutino e noturno). A partir de 2012-1, 160 vagas anuais, sendo 80 em cada semestre.
- g) Prazo regular: 5 anos (10 semestres)
- h) Prazo mínimo: 5 anos (10 semestres)
- i) Prazo máximo: 8 anos (16 semestres)
- j) Regime acadêmico: Semestral
- k) Turnos de oferta: matutino e noturno
- l) Carga horária total: 3.700 horas
- m) Carga horária obrigatória: 3.270 horas
- n) Carga horária mínima optativa: 180 horas
- o) Carga horária mínima – atividades acadêmicas complementares: 250 horas
- p) Endereço da Unidade Acadêmica: Faculdade de Direito / Avenida João Naves de Ávila, nº 2.121 – Bloco 3D – Santa Mônica – Uberlândia – MG – CEP 38408-100 / Telefax (34) 3239-4228 / E-mail: fadir@ufu.br

5) *Folha 7 – Apresentação*

Aqui são indicadas as determinações legais, em nível nacional e local, responsáveis pela deflagração do processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Direito:

O presente documento apresenta o projeto pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia a ser implantado no primeiro semestre de 2011, em atendimento às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (CNE/CES resolução nº 9 de 29/09/2004. O projeto também foi elaborado de modo a atender os termos estabelecidos na Resolução nº 2/2004) do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.¹⁵³

6) *Folhas 8, 9 e 10 – Trajetória histórica do curso e sua relevância social*

¹⁵³ Ainda no texto de “Apresentação” consta a informação de que os debates que visavam à elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica contida no presente projeto foram iniciados em 2005, e contaram com a participação de vários segmentos da comunidade acadêmica vinculada ao curso de Direito.

O discurso de enunciação deste tópico repete a visão mitificada que deu origem à FADIR, ressaltando os méritos da Faculdade, de seus “ilustres” professores e alunos, além de dar especial ênfase a outros empreendimentos, como a Revista, a Assistência Judiciária (ASJUD) e os cursos de pós-graduação em diversas áreas do Direito:

Desde sua fundação, o curso de Direito tem formado os melhores profissionais da região e tem o seu nome reconhecido nacionalmente, haja vista que, além do ensino de graduação oferecido, tem se destacado em ofertar, nos últimos anos, cursos de pós-graduação nas diversas áreas do Direito, o que, sem dúvida, vem contribuindo para o aperfeiçoamento dos operadores jurídicos.

[...]

Dos bancos escolares do curso de Direito da UFU têm saído inúmeros juízes estaduais e federais, promotores de justiça, procuradores da república, advogados da união, professores e muitos advogados conceituados e vencedores em suas áreas de atuação.¹⁵⁴

Um dado que demonstra a defasagem das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Direito da FADIR até a implantação do novo Projeto Político Pedagógico em 2011 pode ser facilmente identificado a partir da seguinte observação:

Vale dizer que a última alteração curricular ocorreu em 1966 e foi baseada na Portaria nº 1.886 do MEC, de 30/12/1994, que então fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Contudo, as regras em vigência encontram-se defasadas diante dos conteúdos mínimos atualmente propostos para a formação do profissional do Direito e as demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

7) Folhas 11, 12, 13 e 14 – *Princípios fundamentais da concepção teórico-metodológica*

O texto introdutório, que trata da necessidade de revisão do currículo do curso de graduação em Direito, parte da observação dos princípios que orientam a elaboração do projeto político pedagógico do curso e, antes mesmo de apresentar os tais princípios, argumenta em defesa de uma nova concepção do ensino de conteúdos jurídicos dizendo:

Observa-se que, ante o sistema educacional e a nova dinâmica de ensino, o educador é chamado a refletir, de modo a evidenciar a sua correspondente ação para o avanço científico e tecnológico. No que diz respeito à particularidade das universidades do Brasil, o compromisso é bem maior, haja vista ser o terceiro grau um centro de educação sistemática por excelência, integrando os seus misteres a serviço da comunidade.

[...]

¹⁵⁴ Veja-se que logo na apresentação da “Trajetória histórica do curso e sua relevância social” há fortes indícios de um discurso que valoriza muito mais a profissionalização do bacharel em Direito do que a formação humanística do indivíduo que, além de profissional da área jurídica, também deveria ser formado para o exercício da cidadania e do compartilhamento de compromissos que visam ao atendimento das demandas sociais.

Os cursos de graduação em Direito não podem fugir a esse objetivo das universidades, devendo adotar em seus matizes uma mentalidade flexível e adaptável para enfrentar as rápidas transformações do mundo, corporificando em seus currículos as características da funcionalidade e da flexibilidade, de forma a oferecer ao aluno não só a aprendizagem de conteúdo e habilidade específicos, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Portanto, para essa funcionalidade e flexibilidade curriculares não basta a previsão global de toda ação a ser desencadeada, é necessário também seu planejamento.

Sobre as implicações de um planejamento curricular comprometido com as propostas de mudanças no ensino dos conteúdos jurídicos, o texto acrescenta:

O planejamento curricular é “uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem”. Vê-se, assim, a necessidade de implantação e obediência a um currículo que valorize a ecologia dos saberes em que a realidade do cotidiano seja refletida pela vivacidade do direito acolhido, num processo educativo e dinâmico, em que as exigências profissionais não tenham um corpo cansado e estéril, mas um vigor premente de renovação.

Quando se refere à “ecologia dos saberes” o próprio texto, em nota de rodapé, esclarece o conceito de Boaventura de Souza Santos (2000), que a respeito da convivência dos distintos saberes assim define o lastro político e didático-filosófico que orienta essa nova concepção de ensino:

[...] é um conjunto de práticas que promovem uma convivência activa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer [...] implica uma vasta gama de valorizações, tanto de conhecimentos científicos como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na condição de aprendizes. (SANTOS, 2000, p.77-78).

Em seguida, e em atendimento às normas da Resolução nº 02/2004, art. 7º do CONGRAD, o texto apresenta os princípios norteadores da nova estrutura do curso de graduação da FADIR, quais sejam:

- I – contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;
- II – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do graduando no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;
- III – interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação de conteúdos;

IV – flexibilidade de organização expressa de diferentes atividades acadêmicas, como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;

V – rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;

VI – ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas;

VII – desenvolvimento de uma prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes e uma prática de ressignificações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.

Ao final deste tópico restam esclarecidos os propósitos que os princípios anteriormente definidos visam a alcançar: embasar o perfil dos egressos e as diretrizes para o desenvolvimento do ensino, bem como a estrutura curricular proposta. É importante frisar que o texto deixa em aberto a possibilidade de reavaliações e adaptações de todas as propostas apresentadas.

8) Folhas 15, 16 e 17 – Perfil do egresso

À parte o perfil profissional que define o egresso da UFU em caráter geral, ou seja, para todos os cursos, encontra-se especificado no PPP da FADIR o compromisso com uma formação do profissional em Direito que revele, no mínimo, as seguintes habilidades e competências:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do Direito;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do Direito;
- d) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativa ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) correta utilização da terminologia jurídica ou da ciência do Direito;
- f) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) julgamento e tomada de decisões;
- h) domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

9) Folhas 18 e 19 – Objetivos do curso

Visando à superação das críticas difundidas pela sociedade e, sobretudo, pelos profissionais da área, inclusive pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES), que questionam a formação dos bacharéis em Direito ultimamente lançados no mercado de trabalho sem a mínima qualificação exigida para o exercício da atividade profissional, o PPP da FADIR assim define seus objetivos:

- a) formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população humana e para conservação de todas as formas de vida no planeta, a partir de ações pautadas em valores e legais;
- b) preparar bacharéis em Direito para atender às demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades das diferentes comunidades, participando do seu desenvolvimento sociocultural, político e econômico;
- c) proporcionar a integração do acadêmico à dinâmica do mundo do trabalho, estimulando ações de formação continuada e aprimoramento profissional;
- d) promover o saber científico e estimular a evolução cultural, procurando socializar os conhecimentos produzidos pela academia, por meio de todos os níveis do ensino e veículos de comunicação;
- e) desenvolver, apoiar e estimular atividades de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a solução de problemas socioculturais, com o aprimoramento do espírito humano;
- f) contribuir para que as diversas instituições da comunidade alcancem níveis de excelência no desenvolvimento de suas atividades, produzindo benefícios sociais, culturais e científicos que possam ser revertidos em prol da população;
- g) respeitar a diversidade do ser humano e sua complexidade;
- h) formar profissionais capazes de questionar a realidade, formulando problemas, e de buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica;
- i) habilitar o acadêmico a compreender a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica;
- j) propiciar uma formação em que se compreenda, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidade em que se processam.

10) Folhas 20 a 59 – Organização Curricular

Além dos eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) é citado como componente curricular obrigatório tendo em vista que seu objetivo

[...] é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

Na elaboração do Currículo Pleno, ou seja, aquele que comporta, de forma interligada, a organização dos três eixos supramencionados (de formação fundamental, profissional e prática), sobressai uma observação que se reporta às especificidades das novas diretrizes curriculares e que, de certa forma, contempla a proposta de maior flexibilidade dos conteúdos programáticos das disciplinas:

Inicialmente, cabe observar que, em um projeto pedagógico tradicional, cada conteúdo listado no referido eixo de formação pode ser oferecido em uma única disciplina ou desdobrado em duas ou mais, tendo por base a proposta pedagógica do curso.

[...]

Aliás, frise-se que as novas diretrizes curriculares não impõem que os conteúdos de formação fundamental sejam trabalhados em disciplinas específicas, haja vista que a finalidade das referidas diretrizes é estabelecer as relações do Direito com outras áreas do saber.

[...]

Considerando os conteúdos do eixo de formação fundamental em face da legislação então em vigor, realça-se que são inovações, como componentes curriculares, a inclusão da Antropologia, da História e da Psicologia, como também, a indicação da Ética de forma autônoma anteriormente incluída o âmbito da Filosofia.

Em continuação, são assinalados os modos como os conteúdos das disciplinas do Eixo de Formação Fundamental serão ministrados ao longo do novo currículo. Portanto, no tocante a cada uma das disciplinas abaixo discriminadas couberam as seguintes observações:

Eixo de Formação Fundamental

- a) Antropologia [...] o seu conteúdo será desdobrado especificamente nas disciplinas Teoria do Direito e Sociologia Jurídica;
- b) Ciência Política [...] O conteúdo Ciência Política será ministrado em disciplina autônoma de mesmo nome, no primeiro período;
- c) Economia[...] o conteúdo Economia continuará sendo desdobrado especificamente na disciplina Economia Política;
- d) Filosofia [...] o conteúdo da Filosofia será desdobrado na disciplina Filosofia do Direito;
- e) História [...] O conteúdo História, além de figurar como objeto de estudo nas disciplinas introdutórias a serem oferecidas no Curso, será desdobrado especificamente na disciplina História do Pensamento Jurídico;
- f) Sociologia [...] o conteúdo da Sociologia será desdobrado na disciplina Sociologia Jurídica;
- g) Psicologia [...] O conteúdo da Psicologia será desenvolvido inicialmente, em disciplina específica, denominada Psicologia Jurídica, com a finalidade introdutória de apresentar a relação entre a Psicologia e o Direito, com a aplicação no Direito Penal, no Direito de Família e nas questões da Infância e Juventude etc. Após, o conteúdo da Psicologia Jurídica será desdobrado na disciplina Psicologia Jurídica, bem como nas disciplinas Prática Civil, Prática Penal e Prática Trabalhista, em que serão desenvolvidas atividades de negociação, conciliação, mediação e arbitragem, bem assim atuação jurídica oral.

Ainda como parte do Eixo de Formação Fundamental, além dos conteúdos mínimos acima relacionados e recomendados pela Resolução CNE/CES nº 09/2004, mais dois conteúdos foram acrescentados ao PPP da FADIR, além da manutenção do conteúdo relativo à disciplina Teoria do Direito, tradicionalmente ministrada no curso, dada a sua abrangência. Para os novos conteúdos inseridos constam as observações de que “devem permanecer como matéria de formação fundamental” e que se estendem aos conteúdos das disciplinas Metodologia e Epistemologia Jurídica e Hermenêutica. (Ver Tabela 2 no ANEXO A).

Eixo de Formação Profissional

No texto introdutório que trata da organização dos conteúdos que são próprios do Eixo Profissional são observadas as recomendações da Resolução CNE/CES nº 09/2004, desta feita em atendimento ao inciso II do art. 5º, que inclui, dentre outros conteúdos condizentes com o projeto pedagógico do curso, os conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. Sobre a especificidade do eixo, encontra-se registrada a seguinte advertência:

O referido eixo abrange, além de estudo das peculiaridades dogmáticas dos diversos ramos do Direito ali inseridos, o conhecimento e a aplicação de cada conteúdo de forma sistemática e contextualizada segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.

Em seguida também são mencionados os modos adequados para a ministração dos conteúdos do referido eixo no tocante ao seu enfoque dogmático, ao conhecimento do Direito propriamente dito e à sua aplicação, sendo, portanto, recomendável um ensino que incorpore “os diversos ramos do Direito Material e Processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma contextualizada, levando em consideração a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional”.

Nos conteúdos obrigatórios, previstos no inciso II do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004, as nove subáreas indicadas para serem obrigatoriamente incluídas ao novo Projeto Político Pedagógico não apresentam nenhuma novidade, considerando que elas já fazem parte de todos os currículos dos cursos de Direito desde que foram criados. Sendo assim, como a própria nomenclatura atribuída a esses conteúdos prevê, eles são considerados “imprescindíveis para que todo operador jurídico possa exercer a sua atividade profissional”.

As novidades da nova legislação em relação à Portaria MEC nº 1.886/1995 referem-se, apenas, à substituição do Direito Comercial pelo Direito Empresarial, e, em relação ao Direito Processual, à retirada dos adjetivos Civil e Penal de sua nomenclatura. Em seguida e diante da constatação de que “os conteúdos listados no eixo de formação profissional já fazem parte da grade curricular do atual currículo do Curso de Direito da UFU”, algumas observações são feitas no tocante aos conteúdos e seus desdobramentos nas seguintes disciplinas:

- a) O conteúdo do Direito Constitucional será desdobrado especificamente nas disciplinas: Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização dos Estados e dos Poderes e Jurisdição Constitucional, de modo que sejam estudadas com intensidade a Teoria da Constituição juntamente com os Direitos Fundamentais.
- b) O conteúdo do Direito Administrativo será examinado especificamente nas disciplinas Direito Administrativo I e Direito Administrativo II, enfocando-se estudos sobre Poderes Administrativos, atos e Contratos Administrativos, Controle da Administração Pública e Função.
- c) O Direito Tributário é considerado um desdobramento do Direito Constitucional e pressupõe um conhecimento prévio ou paralelo do Direito Administrativo. O Direito Financeiro, Fiscal e Tributário será examinado especificamente na disciplina de Direito Tributário.
- d) O conteúdo do Direito Penal será desdobrado nas disciplinas Direito Penal I, Direito Penal II e Direito Penal III, abrangendo a análise do Código Penal na Parte Geral e na Parte Especial.
- e) Considerando a imprescindibilidade de análise do Código Civil (Parte Geral, Obrigações, Responsabilidade Civil Contratos, Coisa, Família e Sucessões) e da legislação civil extravagante, o conteúdo do Direito Civil será desdobrado nas disciplinas Direito Civil I, Direito Civil II, Direito Civil III, Direito Civil IV, Direito Civil V, Direito Civil VI e Direito Civil VII.
- f) O conteúdo do Direito Empresarial será desdobrado em Direito Empresarial I, Direito Empresarial II e Direito Empresarial III, e também inclui o conteúdo específico presente no Código Civil, bem como na legislação extravagante.
- g) O Direito do Trabalho inclui o conteúdo específico presente na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na legislação extravagante específica. Para seu estudo são necessariamente analisados os temas: Direito Individual do Trabalho, Direito Coletivo do Trabalho e Direitos Específicos, como o do trabalhador rural e do trabalhador doméstico, dentre outros. O conteúdo do Direito do Trabalho será, portanto, desdobrado nas disciplinas Direito do Trabalho I e Direito do Trabalho II.
- h) O Direito Internacional inclui estudos sobre Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado e Direito da Integração. Seu conteúdo será desdobrado nas disciplinas Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado.
- i) O estudo do estudo do Direito Processual inclui os conteúdos presentes nos Códigos de Processo Civil (CPC) e Penal (CPP) e na legislação e extravagante. Seu conteúdo será desdobrado nas seguintes disciplinas: Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I, Direito Processual Civil II, Direito Processual Civil III, Direito Processual Civil IV, Direito Processual Penal I, Direito Processual Penal II e Direito Processual do Trabalho I e II.
- j) O estudo da Ética nos cursos de Direito inclui a Ética Geral e a Ética Profissional, sendo que o primeiro conteúdo é domínio da Filosofia, enquanto o segundo tem por objeto a regulamentação dos direitos e deveres dos diversos profissionais da área do Direito. O conteúdo da Ética será desdobrado especificamente na disciplina de Ética Profissional.

Além dos conteúdos mínimos relacionados no Eixo de Formação Profissional e que atendem à Resolução CNE/CES nº 09/2004, as disciplinas Direito da Seguridade Social e Direito do Consumidor também foram incluídas como parte dos conteúdos obrigatórios, haja vistas que tais disciplinas já vêm sendo oferecidas desde longa data no Curso de Direito da UFU. Portanto, no que diz respeito ao conteúdo Direito da Seguridade Social, no novo currículo, esta permanecerá como uma disciplina autônoma e obrigatória. Quanto à disciplina Direito do Consumidor, também oferecida pelo Curso de Direito da UFU desde a última reforma de 1996, como optativa, no novo currículo seu conteúdo será inserido como disciplina

autônoma e obrigatória (Ver Tabela 3, Quadro Resumo – Eixo de Formação Profissional, no ANEXO A).

Com relação à Formação Concentrada, o novo Projeto Político Pedagógico proposto, além dos conteúdos obrigatórios conforme indicação da CNE/CES nº 09, busca contemplar outros conteúdos relacionados ao conhecimento de temas considerados alternativos no mundo jurídico. Tais conteúdos encontram-se concentrados em atividades optativas atreladas às área e subáreas de formação fundamental e profissional, podendo o aluno, dentre as disciplinas oferecidas e que contemplam variados temas, escolher aquelas que deseja cursar.

Convém frisar que, em todo o Projeto, a parte dedicada à Formação Concentrada é a que oferece maior possibilidade de implementação de diretrizes curriculares pautadas na interdisciplinaridade:

A referida concentração permite ao acadêmico um aprofundamento de cunho temático e interdisciplinar, pela livre escolha das disciplinas que vai cursar, possibilitando-lhe, assim, que obtenha conhecimentos multidisciplinares referentes ao campo de trabalho no qual pretende exercer as suas atividades profissionais ou mesmo maior conhecimento sobre temas específicos.

As seis disciplinas que constam da Formação Concentrada são oferecidas pelo próprio curso de Direito da FADIR e somam uma carga horária de 180 horas-aula. Caso o aluno deseje cursar mais disciplinas optativas, não há registro de qualquer obstáculo que o impossibilite de concretizar seu objetivo, desde que seja observada a compatibilidade entre a oferta da(s) disciplina(s) e a carga horária do aluno.

Considerando que as 32 disciplinas optativas são oferecidas anualmente para os alunos do 10º período detectamos, aqui, algumas contradições que se colocam como impedimento à implementação de um currículo mais flexível e voltado para uma proposta interdisciplinar. Além de serem obrigatoriamente oferecidas no 10º período, ou seja, quando a maioria dos alunos já tem preocupações voltadas para o Exame da OAB e para a aprovação em concursos públicos, as disciplinas optativas dependem de algumas condições para o seu efetivo exercício. Uma delas diz respeito às demandas do corpo discente, como deixa claro o texto do PPP da FADIR: “O efetivo magistério das disciplinas optativas será condicionado à demanda do corpo, apurada mediante procedimentos de consulta realizados pela Coordenação, por regulamento a ser editado pelo CONFADIR”. A nota de rodapé nº 10 oferece outros dados que justificam o não oferecimento das optativas:

O currículo em vigor do Curso de Direito da UFU oferece 25 (vinte e cinco) disciplinas optativas para que, exclusivamente, os alunos do 5º ano escolham 03 (três), cada qual com carga horária de 90 (noventa) horas-aula, totalizando, pois 270 (duzentas e setenta) horas-aula. Contudo, a prática demonstrou que, nos últimos anos, a oferta das referidas disciplinas se limitou a 04 (quatro) matérias, o que indica o desinteresse por alguns dos conteúdos então existentes.

De acordo com a nota, o não oferecimento das optativas deve-se à falta de interesse do corpo discente e não à má distribuição dos conteúdos das disciplinas optativas, no atual modelo, concentradas apenas no 10º período. Este é um ponto que deve ser levado em consideração nas avaliações que visam detectar a efetividade da proposta de reestruturação do currículo do curso de Direito da FADIR.

Outra contradição apontada e ainda relacionada à oferta das disciplinas optativas diz respeito à obrigatoriedade de o aluno cursar seis disciplinas optativas quando, na verdade, só são oferecidas quatro e, mesmo assim, com a possibilidade de ele optar por outra(s) atividade(s) que compensem o cumprimento deste requisito exigido para sua formação.

No que diz respeito à distribuição das disciplinas consideradas optativas, em anexo, a Tabela 3 (Quadro Resumo – Formação Concentrada, no ANEXO A) exemplifica a falta de coerência entre aquilo que é proposto no Projeto Político Pedagógico da FADIR e o que, na prática, encontra efetividade: “Apesar da obrigatoriedade de cursar 06 (seis) das disciplinas optativas, é inegável que a proposta apresenta relativa flexibilidade para o aluno, tendo em vista a vasta gama de opções¹⁵⁵ contempladas no projeto”.

Quanto ao Eixo de Formação Prática, atendendo ao disposto no inciso III do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004, este constará de 850 horas de atividades prático-jurídicas assim distribuídas: a) disciplinas de prática jurídica: 150 horas; estágio supervisionado: 300 horas; c) Trabalho de conclusão de curso: 150 horas; d) atividades complementares: 250 horas. Na sequência, alguns comentários procuram especificar de que maneira cada uma das atividades estabelecidas na prática jurídica devem ser desenvolvidas visando um aproveitamento de 60 pontos e 75% de frequência, isto para as disciplinas de Prática Jurídica. (ANEXO A, Tabela 5 – Quadro Resumo – Prática Jurídica).

Sobre o Estágio Supervisionado, que atende aos dispositivos da Resolução CNE/CES nº 09/2004, os objetivos, bem como as formas adequadas para seu desenvolvimento no âmbito da FADIR, estariam sob encargo do Núcleo de Prática Jurídica, no caso, a

¹⁵⁵ O grifo é da autora desta pesquisa, tendo em vista que, nem nas considerações sobre a oferta das disciplinas optativas nem no Quadro Resumo – Formação Concentrada se visualiza a “vasta gama de opções” mencionada no texto que corresponde ao PPP da FADIR.

Coordenação de Prática e Extensão Jurídica e Escritório de Assessoria Jurídica Popular criada na reforma do Regimento Interno da FADIR, no final de 2010.

Assim como na parte da “Formação Concentrada”, as “Atividades Complementares”, da forma pela qual se encontram descritas no PPP da FADIR, suscitam uma maior abertura das diretrizes curriculares do curso de Direito, haja vista registrarem algumas “intenções” compatíveis com uma proposta para o ensino de conteúdos jurídicos. Por definição, as atividades complementares são:

[...] componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando [e] possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Em continuação à definição dos objetivos das Atividades Complementares, ainda se lê:

Como se vê, as atividades complementares objetivam a formação acadêmico-científico-cultural do aluno, propiciando, pois, a sua participação em eventos de natureza social, cultural, científica e tecnológica, tanto no âmbito das ciências de um modo geral quanto no de sua preparação e formação profissional, ética e humanística.

Apesar dos argumentos favoráveis, o desenvolvimento das atividades complementares, na prática, resume-se ao cumprimento, apenas, de algumas daquelas atividades discriminadas no Quadro “Espécie de Atividades” (ANEXO A, Tabela 6).

Finalmente, sobre o “Trabalho de Conclusão de Curso” e seus procedimentos o texto parte de seu fundamento legal e, em seguida, discrimina cada uma das etapas a serem cumpridas, esclarecendo dados importantes a respeito de carga horária; modalidade; procedimentos de matrícula; professor orientador; banca avaliadora e avaliação final.

O Quadro Resumo – “Trabalho de Curso” (Tabela 7), o Quadro Resumo “Eixo de Formação Prática – Plano Geral” (Tabela 8), bem como o “Fluxo Curricular Proposto” (Tabela 9), todos disponibilizados no Anexo A, ilustram a disposição do currículo apresentado pela FADIR. Por último, e com vistas a uma melhor compreensão da organização curricular proposta pela FADIR, documentos relativos à “Carga Horária do Currículo Pleno” – Quadro Resumo (ANEXO A, Tabela 10) e à “Apresentação da Estrutura Curricular” – Quadro Resumo (ANEXO A, Tabela 11), apresentam o referido fluxo curricular.

Como acréscimo às disposições que preveem a reestruturação do curso de Direito da UFU, ao final das propostas ainda consta o tópico “Política de Transição Curricular”, que dispõe e regulamenta as inúmeras situações relacionadas a entradas e saídas de alunos do curso, por aprovação, por transferência, e por outros casos mais específicos, que suscitam análises e adequações às normas estabelecidas.

Nos últimos tópicos, “Diretrizes Gerais para o Desenvolvimento Metodológico do Ensino”, “Diretrizes Gerais dos Processos de Avaliação” e “Tempo de Integralização Curricular”, algumas propostas que visam avaliações bianuais do Projeto Político Pedagógico de 2010 (implantado em 2011) são apresentadas e, por esta razão, somente em 2013 teve início uma série de reuniões, instituídas por meio do *Fórum Pedagógico*,¹⁵⁶ cuja finalidade era, além de analisar, proceder às alterações do projeto em vigor.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico da FADIR simplesmente declara as “intenções” da comunidade acadêmica vinculada ao curso de Direito da UFU e, portanto, não revela o que foi, na prática, efetivamente implementado; considerando que algumas proposições apresentadas são inconsistentes no tocante à determinação legal de reestruturação do ensino jurídico, haja vista as contradições detectadas indicarem o esgarçamento de uma concepção do Direito hoje empenhada na consideração do caráter transversal e multidisciplinar dos distintos saberes; e considerando que, por razões alheias à vontade da autora desta pesquisa, e em respeito às características burocrático-administrativas que conferem à FADIR algumas especificidades,¹⁵⁷ não foi possível o acompanhamento minucioso de todo o processo de implantação das propostas contidas no referido projeto, optou-se pela continuação das análises por meio de outros documentos, bem como pela observação dos *Fóruns de Debates*, tendo em vista que, mesmo não cumprindo rigorosamente com todas as etapas previstas no método

¹⁵⁶ O *Fórum Pedagógico* teve início em julho de 2013 e foi uma iniciativa da coordenação do Curso de Direito da FADIR, na época sob responsabilidade do Prof. Dr. José Magalhães Campos Ambrósio, cujo principal objetivo era dar início a um processo de efetivas mudanças no modelo de ensino até então desenvolvido na faculdade. As atividades do *Fórum*, bem como os resultados alcançados com a sua realização, serão assuntos tratados na próxima seção deste capítulo.

¹⁵⁷ Até bem pouco tempo a FADIR ostentava uma visão de superioridade em relação aos demais cursos oferecidos pela UFU, isto porque, nas palavras do Prof. Carvalho (que, assim como tantos outros, sempre repetiu o discurso da “benevolência” atribuído a seu fundador, Jacy de Assis), “[...] se não fosse a FADIR, talvez, a própria UFU nem existisse!”. Essa visão hierárquica e ultrapassada, transmitida aos setores administrativos da faculdade, com o passar dos anos gerou uma estrutura presa a “tradicionalismos”, portanto, pouco favorável à abertura de um diálogo como outras instâncias da universidade e, muito menos, à interferência de outros setores da esfera administrativa e educacional. Em consequência, até 2008, data em que a autora desta pesquisa concluiu o seu curso de graduação em Direito na FADIR, não existia um ambiente acadêmico propício à pesquisa, ao diálogo, tampouco ao desenvolvimento das atividades propostas no PPP de 2010. Neste sentido, merecem registro as iniciativas que, a partir de 2008, contribuíram para a renovação do quadro de docentes da FADIR e que, em consequência, desencadearam outras ações, propiciando o estabelecimento de um cronograma de discussões voltadas para reestruturação do seu PPP.

estabelecido como lastro desta pesquisa, nossa intenção é extrair, a partir dos dados obtidos, um diagnóstico que favoreça a elaboração de propostas concretas capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do curso de Direito da FADIR. Sendo assim, e em continuação aos objetivos propostos para esse capítulo, a seguir, buscar-se-á analisar os “processos” e os “procedimentos” que visam implementar novas propostas de mudanças para a FADIR.

4.2 Processos e Procedimentos

Seguindo o planejamento anunciado para este capítulo, nesta seção buscar-se-á analisar os documentos aqui considerados como “instrumentos” para o estudo de um diagnóstico, quais sejam: 1) “Relatório de ações da coordenação do Curso de Direito: para uma mudança de modelo” (ANEXO B); 2) anotações e comentários registrados pela autora da pesquisa durante as sessões do *Fórum Pedagógico da FADIR* realizadas no âmbito da Faculdade de Direito da UFU; 3) dados coletados na pesquisa realizada junto ao alunado da FADIR (ANEXO D). O objetivo é compreender em que medida os “processos” e “procedimentos” desencadeados a partir do PPP da FADIR (2010) têm contribuído para a implementação das propostas que visam à melhoria do ensino de conteúdos jurídicos para, em seguida, e a partir do diagnóstico extraído da análise dos documentos disponíveis, oferecer estratégias que viabilizem intervenções no “modelo” de ensino ainda em vigor. A ideia é, portanto, sugerir um planejamento de ações que concorram para efetivas mudanças das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da FADIR e que auxiliem na superação das dificuldades que certamente surgirão durante o percurso de reestruturação do curso.

O processo que envolveu ações voltadas para a revisão do modelo de ensino jurídico desenvolvido pela FADIR, objetivamente, teve início a partir de 2004, não exatamente por uma iniciativa de seus gestores, nem de seu corpo docente, mas por exigência do Conselho Nacional de Educação que, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (CNE/CES Resolução nº 09/2004), determinou que os avanços dos últimos anos ocorridos no setor educacional e extensivos ao Direito fossem incorporados aos Planos Políticos Pedagógicos dos cursos de Direito que, a partir daquela data, deveriam ser reelaborados. No caso da FADIR, especialmente, o novo PPP também deveria atender à Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Conforme foi demonstrado na seção anterior, a defasagem do modelo de ensino jurídico em vigor na FADIR é claramente identificada logo no início de seu PPP, quando na apresentação da “Trajetória Histórica do Curso e sua Relevância Social” consta a informação de que “a última alteração ocorreu em 1996” (p. 10), por determinação da Portaria nº 1.886 do MEC, de 30/12/1994. Ou seja, não houve naquela ocasião uma mobilização interna dos principais agentes da FADIR que, em concomitância às determinações legais, deveriam ter apresentado, além de uma série de outras dificuldades, aquelas enfrentadas pela comunidade da FADIR em face de diretrizes curriculares desatualizadas. Assim, o seu Projeto Pedagógico, que ficou durante oito anos inalterado, a partir de 2004 passou a ser avaliado e reestruturado, sobretudo no tocante às diretrizes curriculares, muito mais por força das determinações legais (Resolução CNE/CES nº 09/2004 e Resolução CONGRAD nº 02/2004) que, propriamente, por uma necessidade detectada a partir da observação e da análise das experiências didático-pedagógicas do corpo docente da Faculdade de Direito da UFU.

Portanto, a proposta de modernização dos cursos jurídicos no Brasil não surgiu igualmente em todas as instituições de ensino, tampouco resultou única e exclusivamente de uma constatação das dificuldades enfrentadas por professores e alunos de Direito, principais agentes da relação ensino/aprendizagem. As determinações legais que exigiam mudanças urgentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos jurídicos, além de outros fatores, levaram em conta a insatisfação da sociedade com a qualidade dos serviços jurídicos muitas vezes prestados por bacharéis em Direito despreparados para o exercício da profissão. Diante de um quadro no qual inúmeros problemas contribuíam para o acirramento da interminável “crise” do Direito e, conseqüentemente, para a formação de uma visão negativa da carreira jurídica, a solução encontrada pelos órgãos governamentais, em conjunto com as entidades representativas da classe jurídica, foi acolher as determinações legais que, de certo modo, obrigaram a grande maioria das instituições públicas e privadas¹⁵⁸ a procederem à revisão de suas práticas pedagógicas e a pensar em modos de intervenção capazes de melhorar a qualidade do ensino jurídico.

Na FADIR, após um primeiro movimento para avaliação das determinações legais que exigiam a reestruturação do projeto pedagógico do curso, constituiu-se uma comissão para

¹⁵⁸ Muito embora a grande maioria das instituições públicas e privadas voltadas para o ensino de conteúdos jurídicos só tenham se mobilizado no sentido de rever suas práticas didático-pedagógicas a partir das determinações legais que exigiam a mudança dos Planos Políticos Pedagógicos, é justo e merece reconhecimento o trabalho de professores-pesquisadores vinculados a algumas instituições – faculdades de Direito do Sul e do Sudeste do Brasil, consideradas “centros de excelência” – que há mais de uma década vêm desenvolvendo pesquisas, promovendo debates e organizando publicações com vistas à implementação de propostas concretas e que visam a efetivas mudanças na qualidade do ensino jurídico em todo o país.

a elaboração de um novo projeto, mas somente em 2005 os debates em torno das propostas de mudanças apresentadas se intensificaram. Foram necessários cinco anos para que o projeto fosse finalizado, sendo definitivamente implantado em 2011, com a ressalva de que a proposta de mudança da estrutura curricular continuaria aberta para outras “reavaliações e adaptações”.

Desde 2008, a autora desta pesquisa, na qualidade de professora da UFU e, sobretudo, de aluna do curso de graduação em Direito pela FADIR, observou que, assim como ocorreu em outros cursos da UFU, a FADIR também recebeu das instâncias superiores, estas submetidas ao governo federal, a autorização para a abertura de concursos públicos em distintas áreas do Direito. A partir dessa nova realidade, a FADIR, que até então contava com poucos doutores devidamente integrados às atividades acadêmicas – já que poucos mantinham um vínculo institucional no regime de 40 horas DE –, passou a incorporar (ainda que timidamente e em função da admissão de novos professores) algumas mudanças, sobretudo, no tocante às práticas pedagógicas. Em consequência da renovação do quadro docente, algumas ações foram desenvolvidas com o intuito de estabelecer estratégias que possibilitassem à comunidade da FADIR “conhecer profundamente os problemas e anseios da Faculdade de Direito da UFU”. Sendo assim e, conforme “Relatório de ações da coordenação do curso de Direito: para mudanças de modelo” (ANEXO B),¹⁵⁹ iniciou-se uma série de debates que tinha como lastro a seguinte característica:

[...] a coordenação do curso iniciou um processo lento para um empoderamento do curso de direito. No entanto, acreditamos que, para uma mudança efetiva, o processo deveria ser lento e de fomento a mudança de posturas e de uma cultura acadêmica por excelência. [...] A ideia é enriquecer a prática docente, dinamizar o diálogo dos alunos e conhecer profundamente os problemas e anseios da Faculdade de Direito da UFU.

Para que os objetivos definidos pela coordenação fossem alcançados, realizaram-se as seguintes ações:

- 1) Distribuição da seguinte bibliografia para os docentes: GHIRARDI, José Garcez. *O Instante do Encontro*; questões fundamentais para o Ensino Jurídico. São Paulo: FGV, 2012.; GHIRARDI, José Garcez (Coord.). Avaliação e métodos de ensino em direito. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, Setembro de 2010. Escola de Direito de São Paula da Fundação Getúlio Vargas;
- 2) O histórico do Curso de Direito era o oferecimento de optativas somente ao fim do curso, as chamadas optatórias, alteramos esse contexto: flexibilizamos as optativas e passamos a oferecê-las no decorrer do curso;
- 3) Realização de debates intensos sobre novas metodologias de ensino;

¹⁵⁹ O período de junho de 2013 a junho de 2015 corresponde àquele no qual a coordenação da FADIR, pela primeira vez na história da faculdade, encarregou-se de promover ações voltadas para a reflexão e para o debate sobre os problemas que mais diretamente afetam a comunidade a ela vinculada, bem como do desenvolvimento de propostas que viabilizassem efetivas mudanças na qualidade do curso.

4) Como ponto de cumeada do processo, a criação do Fórum Pedagógico da FADIR. A estrutura do fórum foi a de quatro encontros debatendo, em cada um deles, os seguintes temas: Perfil do Egresso, Metodologia de Ensino/avaliação, Metodologia de Currículo e Estratégias de aliança entre teoria e prática.

Sobre os resultados do Fórum Pedagógico da FADIR, o supramencionado relatório apresenta as seguintes considerações:

a) Perfil do Egresso: Foi discutida a necessidade de o curso ter uma identidade – ter Direitos fundamentais, a Constituição e os excluídos como eixo de formação do futuro Jurista. Discutiu-se esse termo, formar um jurista – uma pessoa imersa em conhecimento vivo e apta a um grande debate teórico olhando para a prática. Outra observação relevante: a necessidade de o Jurista da FADIR ter um perfil mais mediador e conciliatório do que litigante.

b) Metodologias de Ensino: o grande debate foi pela diversificação de metodologias de ensino e avaliação – já que a tradição jurídica se apoia em aulas expositivas e avaliações sumativas. Foi discutida também a necessidade de ampliar o processo de ensino aprendizagem para outros espaços além da sala de aula, como laboratórios de casos, grupos tutoriais, eventos científicos pontuais.

c) Metodologia de Currículo: Debate mais difícil. Ainda permanece a ideia linear e disciplinar de um curso de direito com muita força. Porém, a necessidade interdisciplinar fora pontuada. Maior conexão com outros cursos da UFU, alteração na proporção obrigatórias/optativas (hoje em 93% de obrigatórias). Necessidade de um tratamento mais holístico entre as áreas dogmáticas. Necessidade de oferecer ao discente percursos formativos diferenciados – para que o discente os escolha.

d) Estratégias de Teoria e Prática: Ampliação do papel do Escritório de Assessoria Jurídico-Popular na formação inicial do discente – ou seja, um contato constante com a ESAJUP desde o início do curso. Incremento das atividades de pesquisa desde o início do curso e diversificação do TCC para além da monografia. Alteração da proporção de carga horária para um maior equilíbrio entre ensino-pesquisa-extensão, hoje, focado no ensino. Necessidade de implementação de Residência Jurídica no ESAJUP e de grupos tutoriais.

Como se observa, as ações desencadeadas pela coordenação da FADIR produziram resultados positivos na medida em que indicaram os pontos mais vulneráveis das propostas apresentadas no PPP e que têm por objetivo melhorar a qualidade do curso. A proposta de definição do perfil do egresso, muito embora tenha desencadeado uma pesquisa junto ao alunado, até o momento não produziu nenhum resultado concreto, tendo em vista que os dados coletados na pesquisa ainda não foram analisados. No item que trata da “Metodologia de Ensino”, as sugestões apresentadas indicam a necessidade de mudança no tocante ao modelo de aula que deve ser ministrada. A ideia é substituir a aula expositiva por aulas dialogadas, nas quais prevaleça o debate e, conseqüentemente, instrumentalize-se o aluno de Direito para assumir uma postura crítica e, ao mesmo tempo, humanística diante dos fatos. No item “Metodologia de Currículo”, o relatório destaca como sendo o “debate mais difícil” justamente

aquele que se refere às diretrizes curriculares, deixando registrado o desejo da maioria dos presentes ao *Fórum* em manter uma estrutura “linear” e “disciplinar” no tocante à distribuição dos conteúdos jurídicos nas disciplinas do curso. Esse dado pode ser considerado como um dos mais preocupantes, pois ele revela posturas contraditórias e ainda comprometidas com uma visão do Direito ultrapassada. As propostas de um ensino jurídico dinâmico, aberto às novas reflexões e à incorporação de novos saberes implica em uma mudança das práticas pedagógicas que, por sua vez, dependem de uma mudança de posturas de seus principais agentes: os docentes.

Finalmente, os resultados apontados no relatório sobre o item “Estratégias de Teoria e Prática”, assunto debatido na quarta e última reunião do Fórum, ficaram em aberto. As discussões que corresponderam a essa sessão de debates se encaminharam para a elaboração de estratégias que efetivamente resolvam o velho problema da relação teoria/ prática. Discutiu-se a necessidade de um maior incentivo à pesquisa desde o início da graduação, visando a capacitar o aluno para elaborar trabalhos de conclusão de curso (TCCs) mais consistentes e que abordem temas de maior interesse em áreas do Direito, até o momento, pouco exploradas. Falou-se também no equilíbrio que deve existir na distribuição da carga horária, considerando a necessidade de atuação do docente prioritariamente nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Todas as questões debatidas, no entanto, ficaram no plano do discurso, naturalmente aguardando os próximos passos das ações que devem ser coordenadas e desenvolvidas com base nas propostas de mudanças declaradas no PPP da FADIR.

Muito embora ao final do relatório as palavras do coordenador do curso sejam de estímulo ao desenvolvimento de outras ações que possam superar as dificuldades detectadas nesse primeiro movimento, a proposta de modernização do curso suscita distintos questionamentos, principalmente no que se refere à mudança de postura da comunidade da FADIR, sobretudo dos docentes, haja vista que este é um fator determinante para que as propostas realmente alcancem efetividade. Apesar de ter sido este um dos pontos de pauta relacionado pela coordenação quando da definição de seus objetivos ao instalar o Fórum Pedagógico da FADIR, nenhum resultado concreto pôde ser extraído a partir das sessões realizadas. No entanto, algumas discussões observadas diretamente pela autora desta pesquisa durante as duas últimas sessões do Fórum deixaram transparecer o estágio em que se encontram as propostas de mudança e suas reais possibilidades de aplicação no curso de Direito da FADIR.

A terceira e a quarta sessões do Fórum Pedagógico foram realizadas no mesmo dia 10 de junho de 2015, no auditório da ESAJUP, sendo uma na parte da manhã e outra à noite. Dos 52 professores da FADIR compareceram apenas seis professores e três alunos, isso na

terceira sessão realizada na parte da manhã. No início das atividades, um docente apresentou os resultados de sua pesquisa em nível de doutorado, tendo em vista que o seu tema se relacionava com a discussão das mudanças do ensino jurídico. Em seguida, outro professor da casa apresentou uma proposta de mudança das diretrizes curriculares que foi questionada pelos presentes, justamente porque a tal proposta praticamente repetia a mesma estrutura do currículo em vigor. O problema das disciplinas optativas, ao ser apresentado, suscitou muitas opiniões contraditórias, fazendo com que as discussões não alcançassem um nível adequado de compreensão e de acolhimento se considerarmos que cada docente, ao se manifestar, defendia um ponto de vista voltado para suas experiências particulares. Na quarta sessão, à noite, a assistência também contou com uma maioria de professores da casa e alguns alunos que pouco se manifestaram sobre o tema “Estratégias de Teoria e Prática”.

Convém ressaltar que, salvo exceções, a assistência, tanto na terceira quanto na quarta sessão do Fórum, foi composta por professores considerados novos na instituição, alguns deles ex-alunos da FADIR que alcançaram titulação suficiente para serem admitidos em processos seletivos para professores da faculdade. Ou seja, pelo menos nas sessões observadas não houve a presença dos professores mais antigos da casa, o que demonstra claramente uma divisão entre os “antigos” e os “novos”, no tocante ao interesse em discutir as intenções declaradas através das propostas que foram incorporadas ao novo PPP da FADIR.

Sendo assim, o processo de mudança do curso de Direito da UFU ainda depende de outros “procedimentos”, tais como: a) intervenções bem planejadas que alcancem, junto ao corpo docente, o acolhimento de estratégias voltadas para a mudança das práticas pedagógicas até o momento utilizadas na sala de aula; b) substituição do modelo de aulas expositivas por aulas dialogadas que incentivem o debate e a atividade crítica; c) emprego de distintos métodos de avaliação dos conteúdos ministrados visando a incentivar o aluno a desenvolver suas competências e habilidades nos vários campos do saber, sem perder de vista os conhecimentos jurídicos; d) planejamentos que incorporem atividades artísticas e culturais e que favoreçam uma maior aproximação entre os conteúdos jurídicos e outros conteúdos de interesse geral; e) utilização, de modo consciente e bem planejado, dos recursos tecnológicos que possibilitam o acesso a importantes informações para o mundo do Direito.

A sugestão de intervenções que se desdobram em várias ações visa a contribuir para que as propostas registradas no PPP da FADIR sejam gradativamente implementadas. Para isso, entre outros documentos e situações analisados, os dados de uma pesquisa realizada junto ao alunado da FADIR (ANEXO D) foram levados em conta, considerando a proposta da coordenação de curso de, a partir dos resultados extraídos na coleta de dados, elaborar o perfil

do egresso. Buscou-se, por meio de um questionário com 26 perguntas, identificar as expectativas do aluno em relação ao curso de graduação em Direito para, ao final da pesquisa, isto é, após a análise de todos os dados coletados, elaborar o perfil do egresso. As perguntas elaboradas remetem aos seguintes dados:

- 1) Faixa etária
- 2) Período Escolar
- 3) Renda bruta familiar
- 4) Moradia
- 5) Manutenção
- 6) Meio de Transporte
- 7) Tempo de percurso
- 8) Direito era a 1ª escolha?
- 9) Já fez outro curso superior?
- 10) Tem interesse em outro curso?
- 11) Critérios para escolher o Direito
- 12) Conhecimento de língua estrangeira
- 13) Planeja ingressar?
- 14) Importância da representação estudantil
- 15) Planeja participar ou participa de representação estudantil
- 16) Horário de trabalho
- 17) Aulas de cursinho e ensino médio
- 18) Você se sentia construtor do conhecimento?
- 19) Havia atividades de pesquisa no ensino médio?
- 20) Uso da tecnologia para a captação do conhecimento
- 21) Livros lidos no último ano
- 22) Perspectiva durante o curso
- 23) Perspectiva depois de formado
- 24) Tempo gasto em redes sociais por dia
- 25) Interação on-line com os professores
- 26) Gostaria de ter aulas em outros cursos?
- 27) Importância da interdisciplinaridade

Considerando que os dados coletados na pesquisa ainda não foram devidamente avaliados pela FADIR e que o objetivo deste capítulo é, a partir do estudo de diagnóstico que tem a FADIR como objeto de investigação, apontar possíveis soluções para os problemas detectados, optou-se, neste momento, pela seleção e análise dos dados mais relevantes que podem funcionar como indicadores das expectativas do alunado da FADIR em relação ao curso. Sendo assim, as informações mais importantes foram extraídas dos dados relacionados às seguintes questões:

- 8) Direito era a 1ª escolha?
- 9) Já fez outro curso superior?
- 11) Critérios para escolher o Direito
- 20) Uso da tecnologia para a captação do conhecimento
- 22) Perspectiva durante o curso
- 23) Perspectiva depois de formado
- 25) Interação on-line com os professores
- 26) Gostaria de ter aulas em outros cursos?
- 27) Importância da interdisciplinaridade

Os dados da Tabela 8, “Direito era a 1ª escolha?” (ANEXO D), tanto no turno matutino quanto no noturno revelam que a escolha pelo curso de Direito sempre foi a primeira opção dos alunos, tendo-se computado que no turno matutino 80% dos alunos indicaram a escolha do Direito como primeira opção e no noturno 89%.

Já na Tabela 9, “Já fez outro curso superior?” (ANEXO D), apenas 10% dos alunos do matutino responderam afirmativamente à questão, enquanto os do noturno atingiram a marca dos 20%. Esses dados confirmam características bem distintas entre o alunado de Direito dos turnos matutino e noturno.

A Tabela 10, “Critérios para escolher o Direito” (ANEXO D), registra as seguintes informações:

a) dentre os alunos do turno matutino, 57,14% escolheram o Direito por interesse temático; 24,29% por influência familiar; 43,57% influenciados pelo mercado de trabalho; 37,86% pela remuneração da atividade jurídica; 27,86% devido à preocupação social; 10,71% por *status*; e, finalmente, 0,71% não respondeu a esta pergunta do questionário;

b) dentre os alunos do noturno, 67,69% escolheram o Direito por interesse temático; 21,54% por influência familiar; 41,54% influenciados pelo mercado de trabalho;

26,15% pela remuneração da atividade jurídica; 36,92% devido à preocupação social; 10,77% por *status*. Todos os alunos do noturno responderam a esta pergunta do questionário.

Os dados da Tabela 20, “Uso da tecnologia para a capacitação do conhecimento” (ANEXO D), revela um dado que merece consideração. A imensa maioria dos alunos do matutino utiliza a tecnologia com essa finalidade (87%), enquanto entre os alunos do noturno esse índice é de 92%. Esta informação reforça a necessidade de estratégias didático-pedagógicas por parte dos docentes da FADIR que, na ministração dos conteúdos do Direito, devem planejar atividades que favoreçam a utilização da tecnologia para aquisição de conteúdos relacionados à área jurídica, aproveitando-se dessa característica de seu alunado.

Na Tabela 22, “Perspectiva durante o curso” (ANEXO D), tem-se os seguintes resultados:

a) 59% dos alunos do matutino manifestaram a intenção de se preparar para o mercado de trabalho; 17,86% responderam que sua intenção é “focar na pós-graduação”; 33,57% responderam que pretendiam alcançar o aperfeiçoamento profissional; 50% têm por objetivo buscar a realização profissional; 13,57% querem apenas conseguir um diploma; e 2% responderam que suas expectativas se relacionam às festas realizadas durante o curso;

b) no que diz respeito aos alunos do noturno, 56,92% manifestaram a intenção de se preparar para o mercado de trabalho; 26,15% responderam que a intenção é “focar na pós-graduação”; 41,54% responderam que pretendiam alcançar o aperfeiçoamento profissional; 56,92% têm por objetivo buscar a realização profissional; 24,62% querem apenas conseguir um diploma; e 4,62% responderam que suas expectativas se relacionam às festas realizadas durante o curso.

A Tabela 23, “Perspectiva depois de formado” (ANEXO D), revela os seguintes dados:

a) dentre os alunos do matutino, 3,57% pretendem somente trabalhar em empresa privada/escritórios de advocacia; 40,71% pretendem somente trabalhar em serviço público e fazer concursos; 58,57% pretendem trabalhar e realizar a pós-graduação; 1,43% manifestou a possibilidade de somente fazer a pós-graduação; e outro 1,43% manifestou objetivos e opiniões diferentes daquilo que foi perguntado.

b) dentre os alunos do noturno, 6,15% pretendem somente trabalhar em empresa privada/escritórios de advocacia; 32,96% pretendem somente trabalhar em serviço público e fazer concursos; 69,23% pretendem trabalhar e realizar a pós-graduação; ninguém se manifestou quanto à possibilidade de somente fazer a pós-graduação; e, finalmente, 3,08% manifestaram objetivos e opiniões diferentes daquilo que foi perguntado.

Na Tabela 25, “Interação online com os professores” (ANEXO D), os dados coletados revelam interesse por parte dos alunos em manter contato com os professores mesmo que seja através das redes disponíveis de computadores, iniciativa que tem por objetivo uma maior participação dos professores na vida do aluno, haja vista que deve se constituir em uma atividade extraclasse: 55,00% dos alunos do matutino consideraram importante essa forma de interação com os professores, enquanto 35,00% e 5,00% a consideram, respectivamente, muito importante e pouco importante; 7,00% dos entrevistados do matutino se mostraram indiferentes a esse tipo de interação; em relação aos alunos do noturno, os percentuais foram de 60,00% (importante), 30,77% (muito importante), 3,08% (pouco importante) e 6,15% (indiferentes).

A Tabela 26, “Gostaria de ter aulas em outros cursos?” (ANEXO D), revela, tanto para o matutino quanto para o noturno, um grande interesse dos alunos nessa possibilidade de frequentar disciplinas em outros cursos da universidade. Para os alunos do matutino, o percentual de aprovação dessa proposta foi de 71,00%, enquanto para os do noturno foi de 69,00%.

Os dados da Tabela 26 são reforçados pelos que compõem a Tabela 27, “Importância da interdisciplinaridade” (ANEXO D), considerando que os percentuais dos alunos que, tanto no matutino quanto no noturno, manifestaram opinião favorável aos estudos interdisciplinares são expressivos e, por esta razão, devem ser considerados pelos docentes da FADIR no momento de planejar aulas ou outras atividades acadêmicas: 67,14% dos alunos do matutino consideraram a interdisciplinaridade “muito importante” e 31,43% “importante”, enquanto esses percentuais ficaram, em relação aos alunos do noturno, em 72,31% e 27,69%, respectivamente. Nos dois turnos não houve, por parte dos alunos, nenhuma manifestação contrária ou sequer dúvidas quanto à necessidade dos estudos interdisciplinares.

Se, por um lado, o diagnóstico extraído a partir da análise dos dados acima selecionados, bem como da observação de outras especificidades do alunado de Direito da FADIR¹⁶⁰ – quais sejam: posturas ainda muito presas aos “tradicionalismos”, que são próprios da região e que foram ao longo do tempo incorporados pela comunidade da FADIR às suas práticas acadêmicas; deformações advindas do ensino fundamental e médio que, salvo exceções, ainda mantêm uma visão de educação centrada na transmissão de conhecimentos

¹⁶⁰ A autora da pesquisa esclarece que, durante todo período em que esteve vinculada à FADIR como aluna do curso de graduação em Direito, atuou também como observadora atenta das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da faculdade, haja vista que, desde o início do curso, já havia de sua parte a intenção de realizar uma pesquisa em nível de doutorado sobre o ensino superior de conteúdos jurídicos.

lógico-cognitivos e, por este motivo, preferem a ministração de conteúdos através de aulas expositivas, reprodutoras de sentidos e de valores que desprezam as mudanças sociais; assimilação acrítica da força mercadológica; influências da visão globalizante, imediatista e voltada única e exclusivamente para a profissionalização, a qual revela que muitos jovens estudantes, inexperientes e ambiciosos por conquistar independência financeira e um lugar de reconhecimento na sociedade, são facilmente seduzidos pela ideia de uma formação superior lucrativa –, por outro, demonstra uma abertura para novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas que, efetivamente implementados, resultarão em uma mudança de mentalidade. Sendo assim, e a partir de intervenções realizadas junto ao corpo docente da FADIR, será possível que se dê um novo direcionamento para a tarefa de proceder à elaboração do novo perfil do egresso, objetivo da pesquisa realizada pela instituição.

4.3 Complexidades conjunturais

Muito embora a realidade brasileira venha apresentando substanciais mudanças em vários segmentos da sociedade, inclusive na Educação, o ensino jurídico, de uma maneira geral, ainda permanece estagnado nos impasses de sua própria “crise”. A FADIR não foge à regra,¹⁶¹ isto é, assim como na maioria dos cursos de Direito de todo o país, tanto da esfera pública quanto da esfera privada, muitos são os indícios de descompasso entre aquilo que é urgente e necessário fazer para mudar a qualidade do ensino jurídico e o que de fato tem sido feito.

Neste capítulo, nas seções anteriores, os documentos da FADIR analisados demonstram, por um lado, obediência às determinações legais, no tocante ao cumprimento de um primeiro passo estabelecido: a reelaboração do Projeto Político Pedagógico para o curso de Direito da UFU; por outro, revelam indiferença, conivência ou mesmo passividade, tanto dos seus gestores quanto dos professores e alunos que, diante da morosidade na implantação das tais mudanças, incorporam e até difundem um discurso antiquado e contraproducente¹⁶² de que

¹⁶¹ A exceção à regra fica por conta de algumas faculdades de Direito que mantêm em seu corpo docente professores pesquisadores empenhados na condução de debates e de reflexões que favorecem a elaboração de diagnósticos precisos acerca de problemas gerais e, sobretudo, dos problemas conjunturais e específicos de cada faculdade.

¹⁶² Considerando que a crise do Direito brasileiro começou no século XIX, com a criação dos primeiros cursos jurídicos em Pernambuco e São Paulo, o discurso que ainda se pauta pela defesa de um “processo lento” é, no mínimo, antiquado e contraproducente, tendo em vista que a superação dos obstáculos que hoje se colocam como impedimento para que as mudanças no ensino de conteúdos jurídicos sejam efetivamente implementadas depende de ações concretas, bem planejadas e voltadas para o atendimento de necessidades que são gerais, na medida em

“todo processo de mudança é lento”, como se pode ler no “Relatório de ações da coordenação do curso de Direito: para uma mudança de modelo” (ANEXO B).

Admitir esse argumento como justificativa para a falta de efetividade das propostas contidas no PPP da FADIR significa desconsiderar a possibilidade de que existem soluções a curto, médio e longo prazo para os problemas diagnosticados. Além disso, é não compreender e aceitar que somente no enfrentamento dos desafios inerentes a todo processo de mudança é que a FADIR conseguirá avançar na direção que leva à realização dos objetivos aos quais se propõe. Ainda como argumento contrário ao discurso da “crise” e da morosidade das iniciativas até o momento tomadas tem-se, em contrapartida, a possibilidade de que ações bem planejadas e voltadas para a implantação das referidas propostas se concretize, desde que haja por parte dos envolvidos no processo de reestruturação da FADIR a compreensão e o acolhimento de um novo conceito de Educação e, conseqüentemente, de Direito. Em outras palavras, é necessário que o desejo sincero de mudanças se traduza em uma renovação de posturas, sobretudo por parte do corpo docente, e que favoreça a elaboração de práticas didático-pedagógicas mais alinhadas à necessidade de se oferecer aos alunos da FADIR uma formação profissional mais comprometida com os atuais anseios da sociedade.

Retomando o artigo de Marocco (2014) no qual essa discussão é abordada, fica evidente que as ações que visam à implantação de mudanças no ensino jurídico devem considerar o atual contexto social e suas exigências mais prementes:

Nesse contexto, assim como os tempos e os espaços, os desafios tendem a serem fluidos, mutáveis, imbuídos de incógnitas, mas paradoxalmente significativos, consistentes, fortalecedores. Desponta em primeira análise, indispensável para a busca pelo ensino jurídico de qualidade, identificar tais enfrentamentos, passados e especialmente hodiernos, despendendo a eles atitudes de intensa ação reflexiva. Afinal, muito além do ensino tecnicista, dogmático, positivista já tão debatido e, pode-se dizer combatido, o século XXI deixa-nos à mostra a necessidade de um profissional equilibrado, plural, crítico, autônomo, com verdadeiro compromisso social. [...] Dessa pluralidade, dessa necessidade perene de aliar ao técnico a formação humana, surge a árdua tarefa de, além de atender aos anseios discentes, mercantis, sociais, dentre muitos outros, encontrar meios para que a prática do ensino e da aprendizagem significativa seja promovida, tendo por base uma educação dialética e de totalidade. (MAROCCO, 2014, p. 78-79).

Claro está que, para assegurar uma formação acadêmica nos moldes acima descritos, os envolvidos no processo educacional de conteúdos jurídicos devem promover uma série de ações articuladas e já previstas para o exercício da atividade docente, quais sejam:

que se estendem a todos os cursos de Direito, e específicas, haja vista se reportarem às características que são próprias de cada instituição.

ensino, pesquisa e extensão, sem contar as outras que naturalmente se somam às anteriores – gestão e formação de pessoal. Seguindo esta linha de raciocínio e analisando detidamente as dificuldades da FADIR no processo de implantação das mudanças propostas no seu Projeto Político Pedagógico, complexidades conjunturais relacionadas ao não cumprimento dos objetivos constitucionais estabelecidos como metas para a Educação e, especialmente para o Direito, emergem a partir do cruzamento de algumas informações.

A Tabela 4 a seguir, que foi resultado de um minucioso estudo dos dados fornecidos pela própria Faculdade de Direito da UFU, e de outras informações colhidas na Plataforma Lattes através da análise dos 52 currículos dos professores da faculdade, é exemplar no tocante à falta de conexão entre o perfil do quadro docente da FADIR e as propostas de mudanças registradas no seu Projeto Político Pedagógico.

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU¹⁶³

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
1	Pós-doutor	26/01/2015	Adjunto 4	40h/DE	Ø projetos	1 artigo completo
						2 livros (sendo 1 reimpressão)
						4 capítulos
						1 artigo publicado em anais de eventos
2	Doutor	20/05/2015	Adjunto 1	40h/DE	5 projetos de pesquisa	15 artigos completos
					2 projetos de extensão	2 livros (org.) – lançou mais 6 revistas da FADIR como livros
					Ø projeto de desenvolvimento	13 capítulos, sendo 2 repetidos
					3 outros projetos	13 artigos publicados em anais de eventos
3	Doutor	12/06/2015	Adjunto 3	40h/DE	5 projetos de pesquisa	58 artigos completos, com duas repetências
					1 projeto de extensão	6 livros (org.)
					Ø projeto de desenvolvimento	15 capítulos
					2 outros projetos (um dos projetos consta a presença de 10 alunos de doutorado)	1 artigo publicado em anais de eventos
4	Mestre	17/05/2015	Diz que é Assistente no portal da FADIR, mas obteve o título de mestre em 2011 e o vínculo é de 1998.	Sem informação	Ø projetos	11 artigos completos
						1 livro
						Ø capítulo
						Ø artigo publicado em anais de eventos

¹⁶³ As informações que originaram esta tabela tiveram sua coleta finalizada em 28 de julho de 2015. Por questões éticas, os nomes dos docentes foram omitidos.

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
5	Ø informação	Ø informação	Auxiliar 2	Ø informação	Ø informação	Ø informação
6	Especialista (duas entradas para mestrado e o doutorado, com orientador não definido e nada concluído)	02/06/2009	Auxiliar 2	Ø informação	Ø projetos	Produção desatualizada (última data: 2007)
7	Doutor	06/06/2015	Associado 1	40h	Ø projetos	13 artigos completos
						2 livros
						3 capítulos
						1 artigo publicado em anais de eventos
8	Doutor	20/02/2015	Adjunto1	40h/DE	Ø projetos	1 artigo completo
						1 livro
						2 Capítulos
						Ø artigo publicado em anais de eventos
9	Doutor	09/02/2015	Adjunto	40h	1 projetos de pesquisa (na verdade, grupo de pesquisa)	5 artigos completos
					Ø projetos de extensão	1 livro (org.)
					Ø projeto de desenvolvimento	3 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
10	Mestre	04/11/2013	Assistente 2	40h/DE	1 projeto de pesquisa	2 artigos completos
					1 projeto de extensão	Ø livro
					Ø projeto de desenvolvimento	2 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos
11	Doutor	07/04/2015	Adjunto 1	40h/DE	3 projetos de pesquisa	4 artigos completos
					Ø projetos de extensão	2 livros (org.)
					Ø projeto de desenvolvimento	2 Capítulos
					Ø outros projetos	5 artigos publicados em anais de eventos
12	Doutor	19/01/2015	Adjunto 4	40h	1 projetos de pesquisa	5 artigos completos
					Ø projetos de extensão	Ø livros
					Ø projeto de desenvolvimento	2 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos
13	Pós-doutor	01/07/2015	Associado 1	40h	Ø projetos	16 artigos completos
						1 livro
						8 Capítulos
						Ø artigo publicado em anais de eventos
14	Doutor	07/07/2015	Adjunto 1	40h	Ø projetos de pesquisa	18 artigos completos
					Ø projetos de extensão	4 livros (org); 1 de autoria e lançou 5 revistas como livros
					1 projeto de desenvolvimento	11 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
15	Mestre	20/06/2013	Assistente 1	20h	Ø projetos	Ø produção acadêmica nos últimos 5 anos
16	Especialista	13/05/2015	Prof. Substituto	40h	Ø projetos	Ø produção acadêmica nos últimos 5 anos
17	Mestre	21/04/2015	Adjunto 2	40h	Ø projetos	1 artigo completo
						Ø livro
						2 Capítulos
						5 artigos publicados em anais de eventos
18	Doutor	24/03/2015	Adjunto 2	40h/DE	2 projetos de pesquisa (IC)	4 artigos completos
					4 projetos de extensão	1 livro (org.)
					Ø projeto de desenvolvimento	4 Capítulos
					Ø outros projetos	1 artigo publicado em anais de eventos
19	Mestre	16/01/2015	Assistente	40h/DE	Ø projetos	Ø artigo completo
						Ø Livro
						1 Capítulo
						Ø artigo publicado em anais de eventos
20	Mestre (termina doutorado em 2016)	10/04/2015	Assistente 2	40h/DE	Ø projetos de pesquisa	4 artigos completos
					Ø projetos de extensão	1 livro
					1 projeto de desenvolvimento	13 Capítulos
					Ø outros projetos	11 artigos publicados em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
21	Ø informação	Ø informação	Auxiliar 2	Ø informação	Ø informação	Ø informação
22	Mestre (doutorado iniciado em 2011)	23/04/2015	Assistente	Há lugares em que consta 20h/DE e em outros 40h	2 projetos de pesquisa	1 artigo completo
					Ø projetos de extensão	Ø livro
					Ø projeto de desenvolvimento	4 capítulos
					Ø outros projetos	1 artigo publicado em anais de eventos
23	Doutora	15/03/2015	Adjunta	40h/DE	Ø projetos de pesquisa	3 artigos completos
					1 projetos de extensão	Ø livros
					Ø projeto de desenvolvimento	5 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos
24	Ø informação	Ø informação	Auxiliar 2	Ø informação	Ø informação	Ø informação
25	Doutora	25/05/2015	Assistente1	40h/DE	Ø informação	3 artigos completos
						1 livro
						Ø Capítulos
						5 artigos publicados em anais de eventos
26	Doutor	21/05/2015	Associado1	40h/DE	Ø informação	Ø artigo completo
						Ø livro
						1 capítulo
						Ø artigo publicado em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
27	Doutor	07/07/2015	Associado2	Ø informação	1 projetos de pesquisa	27 artigos completos
					Ø projetos de extensão	Ø livro
					Ø projeto de desenvolvimento	6 Capítulos
					1 outros projetos	Ø artigos publicados em anais de eventos
28	Doutor	10/07/2015	Adjunto 2	40h	1 projetos de pesquisa	16 artigos completos
					Ø projetos de extensão	Ø livro
					Ø projeto de desenvolvimento	3 Capítulos
					Ø outros projetos	1 artigo publicado em anais de eventos
29	Mestre (doutorado em andamento desde 2013)	19/01/2015	Assistente1	40h/DE	Ø projetos de pesquisa	Ø informação
					1 projetos de extensão	
					Ø projeto de desenvolvimento	
					Ø outros projetos	
30	Especialista	18/02/2010	Segundo o site da FADIR, é Auxiliar 2	40h	Ø informação	Ø informação
31	Doutor	25/06/2015	Adjunto 1	40h	Ø projetos de pesquisa	2 artigos completos
					Ø projetos de extensão	1 livro (org.) e 2 autoria
					Ø projeto de desenvolvimento	3 Capítulos
					2 outros projetos	Ø artigos publicados em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
32	Doutora	16/03/2015	Segundo o site da FADIR, é Assistente 1	20h	Ø projetos de pesquisa	Ø informação
					Ø projetos de extensão	
					Ø projeto de desenvolvimento	
					Ø outros projetos	
33	Mestre	28/05/2014	Segundo o site da FADIR, é Assistente2	40h/DE	Ø informação	Ø informação
34	Doutor	29/09/2011	Adjunto 3	40h/DE	Ø informação	1 artigo completo
						Ø livro
						Ø capítulo
						Ø artigo publicado em anais de eventos
35	Doutor	30/06/2015	Adjunto 3	40h	Ø informação	1 artigo completo
						Ø livros (org.)
						2 Capítulos
						Ø artigo publicado em anais de eventos
36	Mestre	08/09/2014	Adjunto 1	40h/DE	Ø informação	Ø informação
37	Mestre	06/11/2013	Adjunto 1	40h/DE	2 projetos de pesquisa	Ø informação
					Ø projetos de extensão	
					Ø projeto de desenvolvimento	
					Ø outros projetos	

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
38	Mestre	15/04/2011	Assistente2	20h	1 projetos de pesquisa	Ø informação
					Ø projetos de extensão	
					Ø projeto de desenvolvimento	
					Ø outros projetos	
39	Graduada	25/07/2015	Prof. Substituta	40h	Ø informação	1 artigo completo
						Ø livros
						Ø capítulos
						Ø artigo publicado em anais de eventos
40	Mestre (iniciou doutorado em 2014)	21/01/2015	Adjunto	40h/DE	Ø projetos de pesquisa	Ø informação
					Ø projetos de extensão	
					Ø projeto de desenvolvimento	
					1 outros projetos	
41	Ø informação	Ø informação	Auxiliar 2	Ø informação	Ø informação	Ø informação
42	Doutor	23/06/2015	Adjunto	40h/DE	1 projetos de pesquisa	9 artigos completos
					Ø projetos de extensão	3 livros
					Ø projeto de desenvolvimento	7 capítulos
					Ø outros projetos	14 artigos publicados em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(continua)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
43	Doutor	10/05/2014	Assistente1	40h/DE	Ø informação	17 artigos completos
						Ø livros
						6 capítulos
						2 artigos publicados em anais de eventos
44	Mestre	17/05/2015	Auxiliar 1	20h	Ø informação	7 artigos completos
						Ø livros
						3 Capítulos
						1 artigos publicados em anais de eventos
45	Doutor	03/07/2015	Adjunto 2	40h/DE	4 projetos de pesquisa	41 artigos completos
					Ø projetos de extensão	3 livros (org.) e 3 autoria
					Ø projeto de desenvolvimento	9 capítulos
					2 outros projetos	5 artigos publicados em anais de eventos
46	Mestre (doutorado iniciado em 2013)	14/07/2015	Assistente2	40h/DE	1 projetos de pesquisa	12 artigos completos
					1 projetos de extensão	1 livro
					Ø projeto de desenvolvimento	5 Capítulos
					Ø outros projetos	3 artigos publicados em anais de eventos
47	Doutor	28/01/2015	Associado 2	40h/DE	Ø informação	2 artigos completos
						Ø livro
						2 capítulos
						Ø artigo publicado em anais de eventos

TABELA 4 - PROFESSORES FADIR/UFU

(conclusão)

DOCENTE	TITULAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO LATTES	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	PROJETO DE PESQUISA	PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS
48	Doutora	01/06/2015	Associada	40h/DE	3 projetos de pesquisa	6 artigos completos
					Ø projetos de extensão	Ø livro
					1 projeto de desenvolvimento	3 Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos
49	Doutora	21/04/2015	Adjunto 1	40h/DE	2 projetos de pesquisa	9 artigos completos
					Ø projetos de extensão	Ø livros
					Ø projeto de desenvolvimento	Ø Capítulos
					Ø outros projetos	Ø artigo publicado em anais de eventos
50	Mestre	22/06/2015	Assistente 1	20h	Ø informação	5 artigos completos
						4 livros (org.) e 1 autoria
						4 Capítulos
						6 artigos publicados em anais de eventos
51	Ø informação	Ø informação	Auxiliar 2	Ø informação	Ø informação	Ø informação
52	Mestre	24/10/2007	Adjunto	40h/DE	Ø informação	Ø informação

Como ficou demonstrado na Tabela 4, a FADIR conta com 3 pós-doutores; 23 doutores e 17 mestres; os demais docentes são especialistas, graduados ou não informaram sua titulação. Dos 52 docentes, 34 não apresentaram nos últimos cinco anos nenhum tipo de projeto de pesquisa, e entre os 18 que declaram possuir projetos, alguns atuam na qualidade de orientadores de iniciação científica. A produção bibliográfica também é escassa e desequilibrada, haja vista que enquanto alguns docentes contam com publicações, outros, mesmo contando com muitos anos de academia, nunca produziram na área jurídica. Convém lembrar que o não envolvimento dos docentes prioritariamente com as áreas de ensino, pesquisa e extensão contraria as determinações legais, além de inviabilizar a proposta de mudança. Por este motivo, considera-se como postura incompatível com a proposta de mudanças registradas no PPP da FADIR, e com a própria função docente, o fato de pós-doutores, doutores e mestres não terem nenhum compromisso com a apresentação de projetos de pesquisa, não se preocuparem com a sua produção bibliográfica, tampouco se envolverem com as atividades de extensão. Outro indicador de desequilíbrio do quadro docente refere-se ao tipo de vínculo dos professores com a UFU: 26 professores são contratados em regime de dedicação exclusiva; 13 em regime de 40h/semanais; 5 em regime de 20h/semanais; 2 professores, contratados temporariamente, são os “substitutos”; e, finalmente, 6 professores não informaram seu regime de trabalho.

Portanto, o cruzamento das informações levantadas revela inúmeras situações nas quais o perfil do corpo docente da FADIR contradiz a possibilidade de consecução dos objetivos aos quais se propõe a curto e médio prazo. Desde a titulação, passando pelo tipo de vínculo que cada docente mantém com a UFU, até dados mais específicos como projetos de pesquisa, produção acadêmica, produção bibliográfica, entre outros indicadores relevantes e imprescindíveis à formação de um grupo coeso, percebe-se uma disposição frágil para o enfrentamento dos novos desafios que a atividade docente hoje impõe como condição de excelência de suas práticas. Para empreender as ações de conhecer, planejar, participar e avaliar conjuntamente o próprio sistema no qual o ensino jurídico tem sido difundido são necessárias atitudes colaborativas e articuladas com a definição dos objetivos da faculdade; estes, somados aos objetivos que constam nas determinações legais, devem ser construídos a partir das experiências e dos anseios da própria FADIR, especialmente de seu corpo docente, pois, em caso contrário, a participação dos professores no processo de mudanças ocorrerá sempre pela via do cumprimento obrigatório das funções trabalhistas.

Assim, mesmo tendo a FADIR se comprometido com um Projeto Político Pedagógico que propõe mudanças, as ações esporádicas ou desenvolvidas sem o acolhimento de um corpo docente convencido da urgência de tais mudanças jamais produzirão os resultados esperados, em um tempo que corresponda às expectativas dos alunos, futuros bacharéis em Direito, e às necessidades da sociedade que os aguarda com a prestação de serviços jurídicos de qualidade.

4.4 Ações transformadoras

Tendo em vista os reflexos de posturas pautadas na lógica de paradigmas axiológicos, tecnicistas e dogmáticos interferirem diretamente na formação dos bacharéis em Direito e, ainda, a morosidade na implantação das propostas de reestruturação dos cursos jurídicos de todo o país, considera-se como prementes as ações transformadoras que, a despeito dos “riscos” de julgamentos retrógrados e alienados, enfrentam os desafios que hoje se colocam à Educação e, especialmente, ao Direito, na medida em que levam em conta, além dos avanços da ciência jurídica, o contexto sociocultural e político da sociedade contemporânea. Tais ações implicam, em uma primeira instância, no abandono do *modus operandi* que atribui ao jurista o poder de decidir a partir da visão “imparcial” do Direito, haja vista tal “imparcialidade”, embasada em leis que não correspondem à noção de justiça hoje incorporada por muitos segmentos da chamada sociedade “globalizada”, ser bastante questionada. Assim, os antigos argumentos que atribuíam ao Direito um saber e um poder absolutos e inquestionáveis não mais atendem às exigências da sociedade e, especialmente, desses segmentos insatisfeitos com práticas autoritárias e altamente repressivas.

Por esta razão, ações transformadoras desencadeadas a partir de uma nova concepção do Direito e da ciência jurídica, hoje pautada em uma visão interdisciplinar e humanística, encontram acolhimento no contexto das propostas de renovação do ensino de conteúdos jurídicos, conforme afirma Marocco:

O Direito, que hoje adota novas faces, novos rumos, deve ser compreendido muito mais como instrumento de libertação, de busca para a efetividade das garantias fundamentais, de emancipação humana, já não tendo espaço visões do Direito como ciência de repressão e manutenção de conceitos reducionistas e desvinculados da sociedade. (MAROCCO, 2014, p. 85-86).

Sendo assim, e muito embora ainda prevaleça de forma absoluta uma cultura formalista pautada na produção e reprodução de um saber jurídico deslocado do contexto social, uma nova atuação sociojurídica alinhada às transformações da sociedade surge como alternativa e, a cada dia, impõe-se como necessária:

É preciso considerar que a nova atuação sociojurídica, e por que não dizer também política, do jurista contemporâneo, para se institucionalizar organicamente, necessita de uma mudança de mentalidade jurídica em relação aos usos do direito. É muito grande a resistência que ainda existe quanto aos novos modos de atuação do operador jurídico, quer em função da visão conservadora de alguns, quer pelo natural receio de outros – beneficiários das estruturas de poder vigentes. (MACHADO, 2009, p. 178).

Considerando que o êxito de toda proposta de mudança no campo jurídico depende inextricavelmente de uma mudança de mentalidade que pode surgir “tanto da própria atuação prática dos juristas, pelo manejo da nova legalidade democrática e progressista, quanto da substituição dos paradigmas tradicionais do ensino jurídico” (MACHADO, 2009, p. 180) e, ainda, considerando as características e especificidades que, segundo o estudo de diagnóstico realizado, são próprias das experiências burocrático-administrativas e, principalmente, didático-pedagógicas da FADIR, tem-se como expectativa que, a partir da elaboração de um plano de ações concentradas, que envolva o maior número possível de docentes e que esteja, de fato, voltado para a implementação das propostas de mudança contidas no seu Projeto Político Pedagógico, seja possível em um futuro próximo produzir resultados positivos.

Para isto, além de outras providências, é necessário que um novo ciclo de debates seja introduzido no âmbito da FADIR, desta feita determinado a extrair das discussões propostas de ações concretas que, entre outras coisas, visem à superação do impasse gerado pelo conflito que hoje atinge a grande maioria das faculdades de Direito de todo o país e que diz respeito, por um lado, à necessidade de atendimento aos objetivos educacionais previstos nas determinações legais e, por outro, aos anseios de profissionalização do seu corpo discente.

Mudar essa realidade exige, portanto, e indiscutivelmente, o empenho de toda a comunidade da FADIR/UFU e, principalmente, dos docentes da faculdade, haja vista que são eles os principais responsáveis pela execução de projetos condizentes com a proposta de melhoria da qualidade do ensino ali ministrado, bem como pela instrumentalização de estratégias eficientes no combate à resistência daqueles que, por uma série de motivos, sempre se mostram contrários a todo processo de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se em todas as etapas desta pesquisa – inicialmente voltadas para uma abordagem crítico-reflexiva do processo histórico que resultou na criação dos primeiros cursos jurídicos do Brasil; em seguida, para uma reflexão/problematização do conceito de Educação, desta feita sob a ótica dos educadores; e, finalmente, para uma análise minuciosa das condições de produção do conhecimento e da formação jurídica – identificar os *problemas* que se colocam como empecilho à concretização dos princípios e finalidades estabelecidos como metas a serem alcançadas pela Educação e, especialmente, pelo ensino na área do Direito. Como último movimento de pesquisa, ao eleger a Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, da Universidade Federal de Uberlândia como *corpus* para o estudo detalhado da questão, identificando os pontos nevrálgicos que atingem mais diretamente as propostas de reestruturação do curso de Direito nela ofertado, as quais estão declaradas e devidamente registradas em seu Projeto Político Pedagógico de 2010, também se buscou analisar em que medida a chamada “crise” do ensino jurídico interfere na definição e na consecução dos objetivos aos quais a FADIR se propõe, os quais viabilizariam a implantação de efetivas mudanças. Com o apoio de um referencial teórico-crítico atualizado e voltado com especificidade para as questões da docência superior, empreendeu-se – tanto na abordagem dos temas e subtemas selecionados em cada um dos capítulos e distribuídos em seções, como na aplicação do método de “Estudo do Diagnóstico” utilizado na análise do curso de Direito da FADIR – um procedimento analítico e crítico-reflexivo sobre a questão, visando a atingir os objetivos inicialmente propostos para esta pesquisa.

No tocante ao primeiro objetivo, “investigar os fatores responsáveis pela crise no ensino jurídico relacionados à inadequação entre as práticas docentes e a preparação dos alunos para o exercício da profissão, para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e para concursos públicos”, chegou-se a conclusão de que os fatores responsáveis pela “crise” do Direito – muito embora historicamente se apresentem, em alguns momentos, circunscritos a um contexto sociocultural e político marcado pelo atraso e pela visão das classes dirigentes, no que se refere à circularidade do discurso da “crise” propriamente dito, bem como à permanência de uma situação de impasses em relação aos problemas detectados – se devem à má formação de gestores e, principalmente, de docentes que, diante do conflito de interpretação dos objetivos estabelecidos no texto constitucional para a Educação e para o Direito, não conseguem

implementar ações e práticas adequadas. Isto porque a dupla função atribuída às faculdades de Direito, quais sejam a de ministrar os conteúdos jurídicos em conformidade com os avanços da ciência jurídica e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos estudantes no que diz respeito à sua necessidade de adquirir uma qualificação profissional capaz de inseri-los no mercado de trabalho, pressupõe uma formação docente crítica, multidisciplinar, humanística e aberta aos desafios que hoje se colocam à Educação e ao Direito, tal como enfatizam vários autores estudados no corpo desta tese. Assim, o problema da inadequação das práticas docentes e da preparação dos alunos para o exercício da profissão, para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e para concursos públicos foi, nos estudos aqui desenvolvidos, identificado como inextricavelmente relacionado à visão do Direito e da ciência jurídica que, ainda hoje, prevalece nos cursos jurídicos de todo país: em oposição à visão humanista/progressista de alguns estudiosos, necessária e alinhada às novas exigências da sociedade contemporânea, têm-se a persistência de uma visão dogmática e tecnicista por parte da grande maioria dos professores de Direito, que desse modo continuam reproduzindo, por meio do tradicional método lógico-formal, um conhecimento pautado na memorização de leis e códigos, sem que haja um mínimo de incentivo, por parte desses docentes, a atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a reflexão crítica e para o aprimoramento de outros saberes. Contudo, é importante frisar que essa modalidade de ensino contemplava, e ainda hoje contempla, os conhecimentos exigidos tanto no Exame da Ordem quanto nos concursos públicos, o que paradoxalmente reforça a ideia de continuidade da “crise”.

Identificados os fatores da “crise” do Direito e seus desdobramentos nas práticas docentes, buscou-se, na investigação do segundo objetivo, “verificar como a legislação federal vem redimensionando o perfil do docente da ciência jurídica nas universidades públicas” e, no terceiro, “investigar como as universidades públicas têm implementado a legislação federal sobre docência, concorrendo para a melhoria de suas práticas”. Após o exame da legislação federal vigente concluiu-se que o redimensionamento do perfil do docente – responsável, em primeira instância, pela mudança de mentalidade dos envolvidos no processo educacional de conteúdo jurídico, sobretudo dos professores de Direito, uma vez que se coaduna com as obrigações do cargo e com as funções docentes de desenvolver prioritariamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de gestão e formação de pessoal –, no tocante à área jurídica, não atinge completamente seus objetivos, o que naturalmente se deve à tradição e a certas especificidades do corpo docente da área jurídica que, em sua maioria, ainda é composto

por juízes, promotores, advogados e funcionários públicos de altos escalões da esfera jurídica, os quais exercem a função docente – que se soma às inúmeras atividades por eles desempenhadas – apenas por *status* ou por um “algo a mais” que nem sempre corresponde às obrigações da carreira docente. Este foi, inclusive, um dos problemas detectados no quadro docente da FADIR, tendo contribuído para o não envolvimento dos professores nas discussões sobre a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso. O quarto capítulo desta tese apresentou dados detalhados no que se refere à identificação dos problemas ocasionados pela incompatibilidade do perfil docente com as propostas de mudanças dos cursos jurídicos, problemas estes que, apesar da circunscrição de nosso corpus, não podem ser considerados como únicos e específicos da Faculdade de Direito da UFU.

Ainda sobre o terceiro objetivo da pesquisa, ao confrontar outras informações relacionadas às determinações legais constatou-se que, no que se refere à área jurídica, a imediata correlação entre implementação da legislação federal pelas universidades públicas e uma consequente melhoria das práticas docentes é improcedente. Acreditamos que isto ocorre porque, como reflexo de uma visão equivocada de autonomia, nas universidades públicas, de um modo geral, o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes não seguem uma metodologia que tenha por objetivo auferir quantitativa e qualitativamente os resultados de muitas ações empreendidas. Sendo assim, se por um lado há profissionais que são comprometidos com a carreira docente e com as obrigações que dela decorrem, por outro há também aqueles profissionais legalmente admitidos e classificados como docentes que exercem as funções que lhes são atribuídas da maneira que melhor lhes convém, sem se preocuparem com as penalizações sofridas – as quais são brandas, quando comparadas aos prejuízos causados à comunidade acadêmica. Sinalizando com uma perspectiva menos pessimista, alguns estudos afirmam que o Ministério da Educação vem melhorando a fiscalização das instituições de ensino; consequentemente, espera-se que a atividade docente também seja submetida a alguma forma de avaliação que priorize o mérito acadêmico e que tal medida se reverta na melhoria da qualidade do ensino superior.

Assim, retomando as hipóteses formulada no início desta pesquisa – de que os docentes, no ensino jurídico, estão exercendo sua profissão em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos governamentais e que, portanto, o que precisa ser questionado são essas diretrizes, ou, por outro lado, de que os docentes estão exercendo sua profissão em dissonância com essas diretrizes, de modo que suas práticas precisam ser revistas, situação que exigiria uma proposta de novos caminhos para efetivas mudanças –, chegou-se à conclusão que tanto os

docentes quanto as diretrizes emanadas dos órgão governamentais precisam ser questionados. Os docentes, por não estarem desenvolvendo sua profissão em consonância com práticas pedagógicas que podem promover efetivas mudanças no ensino de conteúdos jurídicos; as “diretrizes”, porque carecem de maior clareza e de uma melhor adequação dos objetivos educacionais da área jurídica às demandas dos estudantes de Direito. Estas, convém frisar, são reflexos das expectativas mercadológica da sociedade em relação aos profissionais do Direito que, de acordo com o texto constitucional e com as normas infraconstitucionais, têm assegurado o direito de obter uma formação profissional capaz de inseri-los no mercado de trabalho específico da área jurídica.

No que diz respeito ao quarto objetivo da pesquisa, ao “analisar as mudanças mais recentes ocorridas na elaboração das questões das provas da OAB para verificar quais conhecimentos e habilidades são nelas exigidos do graduado em Direito”, constatou-se que – sobretudo a partir do estudo de Lédio Rosa de Andrade (2014) analisado na seção 3.3 (Problemas concretos: legislação vigente *versus* prática pedagógica) – as instituições públicas e a própria OAB vêm introduzindo modificações nas provas de seleção, colocando questões direcionadas a um ensino não memorizador e dogmatizado. O exemplo veio do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que, ao editar a Resolução nº 75, de 12 de maio de 2009, inseriu normas específicas voltadas para a avaliação de conteúdos provenientes de uma formação mais humanística. Assim, a partir da Resolução supramencionada, as provas da OAB, bem como de outros concursos públicos na área jurídica, passaram a incluir a avaliação dos conteúdos das disciplinas Sociologia do Direito, Psicologia Judiciária, Ética e Estatuto Jurídico da Magistratura Nacional, Filosofia do Direito, Teoria Geral do Direito e Política. Muito embora o processo seja lento, acredita-se que tais iniciativas, sobretudo porque foram emanadas do poder público, possam representar o início de uma nova cultura jurídica disposta “a reunir a capacidade de manejar adequadamente as leis e, ao mesmo tempo, de ter um profundo conhecimento das estruturas socioeconômicas e políticas vigentes no mundo global” (MACHADO, 2009, p. 163).

O quinto e último objetivo da pesquisa propunha “esboçar sugestões para a melhoria das práticas docentes no ensino jurídico”. Os resultados extraídos da análise de documentos e de outros estudos relativos à FADIR comprovaram o diagnóstico realizado e, mesmo não tendo sido possível cumprir rigorosamente todas as etapas previstas no método que leva o mesmo nome (Método de Estudo de Diagnóstico), possibilitaram a elaboração de estratégias que visam à superação dos problemas detectados e a melhoria da qualidade do ensino

jurídico ali ministrado. As sugestões de intervenção junto à comunidade da FADIR, sobretudo junto ao seu corpo docente, levaram em consideração as complexidades conjunturais atreladas às iniciativas da direção e da coordenação do curso que, em atendimento às determinações legais, iniciaram em 2004 um processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso. Ao se identificar as causas para o não acolhimento das propostas de mudança inseridas no referido projeto, buscou-se apontar soluções que favoreçam uma mudança de mentalidade e que contribuam para o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas no âmbito da FADIR e do seu alunado. Convém acrescentar que, no que se refere “às sugestões para a melhoria das práticas docentes no ensino jurídico”, muito embora as experiências da FADIR tenham sido tomadas como referência, as sugestões de mudança de mentalidade e consequentemente de práticas pedagógicas apresentadas ao longo de toda pesquisa se estendem não somente à FADIR, mas a todas as faculdades de ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang (Org.). *O pensamento alemão no século XX: grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 2 v.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. *A reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva/Ed. USP, 1978.

ANDRADE, Lédio Rosa de. Os cursos de Direito e a formação profissional. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). *Educação Jurídica*. 3. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 55-73. (Coleção Pensando o Direito no Século XXI)

AMED, Fernando José; NEGREIROS, Plínio José Labriola de Campos. *História dos tributos no Brasil*. São Paulo: Edições SINAUFRESP, 2000.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ASSIS, Jacy de. Nossa tradição é o futuro. *Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia*, Uberlândia, v. 38, p. 13-20, 2010.

BASTOS, Aurélio Wander. *Ensino Jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da Portaria 1886 de 1994. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 18, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: CONPEDI, 2009, v.1, p. 6186-6211. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2408.pdf. Último acesso em 23 dez. 2014.

BITTAR, Eduardo C. B. *História do direito brasileiro*. São Paulo: Atlas, 2003.

BOBBIO, Norberto. *Estudos sobre Hegel: Direito, Sociedade Civil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BORGES, Bento Itamar. *Ensaio filosóficos e peripécias do gênero*. Caixas do Sul: Educ, 2006.

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. *Revista do Curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 115-138, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>. Último acesso em 19 dez. 2014.

BRASIL. *Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, que Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação. *Criação dos cursos jurídicos no Brasil*. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Rui Barbosa, 1977.

BRASIL. *Projeto de regulamento ou estatuto para Curso Jurídico criado pelo Decreto de 09 de janeiro 1825, pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm. Último acesso em: 19 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Último acesso em 27 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Último acesso em 27 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*. Brasília: INEP, 2009. 3 v. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=376&Itemid=262. Último acesso em 27 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Último acesso em 27 dez. 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. *As ideias fora do lugar*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980.

CARNEIRO, Maria Francisca. Ensino jurídico: modelo e padrão. *Revista Jurídica CESUMAR – Mestrado*, Maringá, v. 10, p. 125-131, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/1387/1002>. Último acesso em 19 dez. 2014.

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do Direito e ensino jurídico. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 4, n. 42, jun. 2000. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/43/crise-do-direito-e-ensino-juridico>. Último acesso em 27 dez. 2014.

CARVALHO, Nathalie de Paula. Tobias Barreto, um iluminista radical brasileiro? In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI – O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE, 21, 2012, Niterói.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Caique, 1991.

COSTA, Emília Viotti da. Liberalismo brasileiro, uma ideologia de tantas caras. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 1985, p. 7-9.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 313-336, maio/ago. 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DE CICCIO, Cláudio. *História do pensamento jurídico e da filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 2006.

DELANEZE, Taís. *As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890- 1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas*. 224 f. 2007 – Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DESCARTES, René. *Œuvre philosophique*. Textes établis, presentes et annotés pas Ferdinand Alquié. Paris: Éditions Garnier Frerès, 1973. Tomo III.

DESCARTES, René. *Discurso do método* (1637). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DESCARTES, René. *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa: Edições 70, 2002.

FARIA, José Eduardo. *Sociologia Jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Marly. O ensino do Direito, a formação do jurista e as escolas superiores. *Jus Navegandi*, Teresina, ano 9, n. 792, 3 set. 2005. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI13539,61044-O+ensino+do+Direito+a+formacao+do+jurista+e+as+escolas+superiores>. Acesso em 27 dez. 2009.

FELIX, Loussia Penha Musse. Metodologia do ensino jurídico no Brasil. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 6, n. 5, p. 17-58, set. 2009.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

GATTÁS, Vera Lúcia (Coord.). *CBVE – Curso Básico de Vigilância Epidemiológica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Curso_vigilancia_epidemio.pdf. Acesso em 20 abr. 2015.

GHIRARD, José Garcez (Coord.). *Metodologia de Ensino Jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009. (Cadernos DIREITO GV, v. 6, n. 5)

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. (Coleção acadêmica livre – Série didáticos)

GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1988.

GRABMANN, Martin. *Filosofia Medieval*. Barcelona: Labor, 1949.

GUIDO, Humberto. *Giambattista Vico: a filosofia e a educação da humanidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIDO, Humberto. Filosofia da Educação: entre o anti-moderno e o ultra moderno. In: HENZ, Celso Ilho; ROSSATO, Ricardo (Org.). *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007. p. 45-78.

GUIDO, Humberto. *A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIDO, Humberto; ESTEVINHO-GUIDO, Lúcia. Pós-estruturalismo sem estruturalismo: para além do temor da escrita, uma leitura de Deleuze. In: CREMONEZI, André Roberto; BAPTISTELLA, Rogério (Org.). *Sociedade pós-moderna: luzes e sombras*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011. p. 89-99.

HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre la filosofia de la historia universal*. Tradução de José Gaos. Buenos Aires: Revista de Occidente Argentina, 1946. 2 tomos.

HESPANHA, Antonio M. *Cultura Jurídica Europeia - Síntese de um Milênio*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

HOGEMANN, Raquel Rodrigues Santos; SIQUEIRA, Gustavo Silveira (Coord.). *História do Direito*. Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c65d7bd70fe3e5e3>. Acesso em: 19 dez. 2014.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 1783. Disponível em: http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livros/47.pdf. Acesso em 15 jul. 2015.

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2003.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. 2000. Disponível em: <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>. Último acesso em 27 dez. 2014.

LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *A qualidade da educação superior: o programa REUNI*. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Participação, gestão e qualidade da Educação*. Uberlândia: Assis, 2015.

LIMA, Ieda Miyuki Koshi Dias de. Avaliação em diálogo socrático. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 29-40, set. 2010.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudanças sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, Ana Mara França; BARBIERI, Catarina Helena Cortada. A avaliação e método de ensino em Direito: seminário. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 11-28, set. 2010.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. O ensino jurídico: desafios para a formação do profissional do século XXI. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). *Educação Jurídica*. 3. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 77-124. (Coleção Pensando o Direito no Século XXI)

MASETTO, Marcos T. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxos do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Hegel e a filosofia da educação*. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/internet/hegelport.htm>. Acesso em 20 abr. 2015.

MELO JUNIOR, João A. C. de C. Burocracia e Educação: uma análise a partir de Max Weber. *Revista Pensamento Plural*, Pelotas (RS), v. 6, p. 147-164, jan./jun. 2010.

MICELI, Sérgio. *Os intelectuais e as classes dirigentes: 1920-1945*. São Paulo: DIFEL, 1979.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. v. 2. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranOsnovos.htm>. Acesso em 20 mar. 2015.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORRIS, Clarence (Org.). *Os grandes filósofos do Direito*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

NASCIMENTO, Walter. *Lições de História do Direito*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

NASPOLINI, Rodrigo Benedet. *As primeiras faculdades de Direito: São Paulo e Recife*. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis, 20 maio 2008. Disponível em: investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/historia-do-direito/5. Último acesso em 19 dez. 2014.

NEUKAMP, Elenilton. As críticas do professor Nietzsche à educação do seu tempo. IN: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, 2, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e4.pdf>. Acesso em 20 abr. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início do século XXI. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 208, 30 jan. 2004. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/4745>. Acesso em: 19 mar. 2012.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. *O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade*. 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6c14da109e294d1e>. Acesso em: 22 set. 2014.

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no *Emílio* de Rousseau. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007.

PALMA, Juliana Bonacorsi de. Avaliação em *problem-based learning*. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v.7, n. 5, p. 41-58, set. 2010.

PAZ, Octavio. *La otra voz: poesía y fin de siglo*. México: Seix Barral, 1990.

PAZ, Octavio. Miscelânea I: primeros escritos. In: PAZ, Octavio. *Obras Completas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. v. 13. (Edición del Autor).

PEDREIRA, André Luiz Simões; SANTANA, Kleverton Bacelar. A educação do intelecto em Schopenhauer. *Saberes – Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, Natal, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/581>. Acesso em 10 jun. 2015.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernandez. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 48, p. 273-298, jul./dez. 2010.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Viviane Cristina. Avaliação em método do caso. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 81-98, set. 2010.

REALE, Ebe. *Faculdade de Direito do Largo São Francisco: a velha e sempre nova academia*. 2. ed. Rio de Janeiro: AC&M; São Paulo: Saraiva, 1997.

REZENDE, Tâmara de Márcio de Melo. Assistência Judiciária da Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”- UFS: sua história enquanto instituição escolar: 1977-198. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/201Tamara.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

RODRIGUES, Wanderley Horácio; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo de Lima. *Educação jurídica*. 3. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. (Coleção Pensando o Direito no Século XXI, vol. II)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social e outros escritos*. 4. ed. Introdução e tradução de Roland Roque da Silva. São Paulo: Editora Cutrix, s/d.

SAES, Décio. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SALDANHA, Nelson. *A escola do Recife*. 2. ed. São Paulo: Convívio/Instituto Nacional do Livro/Fundação Pró-Memória, 1985. (Ensaio 7).

SANTOS, Boaventura Souza. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Robinson dos. Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 41/4, p. 1-10, fev. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1603Santos.pdf>. Acesso em 15 jun. 2015.

SÃO PAULO. *Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e o Rbep. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291-322, mai-ago 2012. (Número especial)

SCHOPENHAUER, Arthur. *O Mundo como Vontade e Representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as Batatas*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1981. p. 11-31.

SEGURADO, Milton. *História resumida do Direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1982.

SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Avaliação em *role-play* – o professor de direito Fellini. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, p. 59-80, set. 2010.

SOUZA, A. C. Pereira de. As reformas pombalinas e a produção dicionarística. In: OLIVEIRA, L. E. (Org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1755-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

TARELLO, Giovanni. *Cultura Jurídica y Política del Derecho*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

TEIXEIRA, Ivan. *O mecenato pombalino*. São Paulo: Ed. USP, 1999.

VALLADÃO, Haroldo. *História do Direito, especialmente do direito brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1980.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006.

VERDELHO, Telmo dos Santos. Dicionários portugueses – breve história. In: *LEXIKON der romanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeeir Verlag, 1994.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Tabelas

Tabela 1

Disciplina	Professor Titular
Introdução a Ciência do Direito	Jacy de Assis
Economia Política	Washington Albino de Souza
Direito Romano	José Maria Othon Sidou
Teoria Geral do Estado	César Silveira
Direito Civil	Eduardo Brasileiro
Direito Civil	Aniceto Macheroni
Direito Civil	Luiz Gomes da Silva
Direito Judiciário Civil	Osvaldo Afonso Borges
Direito Judiciário Civil	João nascimento Godoy
Ciência das Finanças	Ranulfo Cunha
Direito Público Internacional	Fábio Teixeira Rodrigues Chaves
Direito Internacional Privado	Osvaldo Bernardes da Silva
Medicina Legal	Geraldo de Carvalho
Direito Comercial	José Eduardo de Siqueira Assis
Direito Comercial	Hélio Benício de Paiva
Direito Penal	Ciro Franco
Direito Penal	Homero Santos
Direito Constitucional	Sílvia Cerqueira Pereira
Direito do Trabalho	Gilberto de oliveira Locômano
Direito Administrativo	Sérgio Oliveira Marques
Direito Judiciário Penal	João Gonzaga de Siqueira

Tabela 2

Quadro Resumo – Eixo de Formação Fundamental - Plano Geral

EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL		DISCIPLINAS DESDOBRADAS	CH	TIPO	PERÍODO (S)
1.	Teoria do Direito	Teoria do Direito	90	Obrig.	1º
2.	Ciência Política	Ciência Política	30	Obrig.	1º
3.	Economia	Economia Política	30	Obrig.	1º
4.	Filosofia	Filosofia Jurídica	30	Obrig.	2º
5.	Psicologia	Psicologia Jurídica	30	Obrig.	2º
6.	Sociologia	Sociologia Jurídica	30	Obrig.	2º
7.	Metodologia e Epistemologia Jurídica	Metodologia e Epistemologia Jurídica	30	Obrig.	2º
8.	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico	30	Obrig.	1º
9.	Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica	Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica	30	Obrig.	2º
10.	Teoria do Estado e Democracia	Teoria do Estado e Democracia	60	Obrig.	1º
SUBTOTAL			300 Horas-aula		

Tabela 3

Quadro Resumo – Eixo de Formação Profissional – Conteúdo Obrigatório

EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINAS DESDOBRADAS	CH	TIPO	PERÍODO
1. Direito Constitucional	Teoria da Constituição	60	Obrigatória	1º
	Direitos Fundamentais	60	Obrigatória	2º
	Organização do Estado e dos Poderes	60	Obrigatória	3º
	Jurisdição Constitucional	30	Obrigatória	6º
2. Direito Administrativo	Direito Administrativo I	60	Obrigatória	8º
	Direito Administrativo II	60	Obrigatória	9º
3. Direito Tributário	Direito Tributário	90	Obrigatória	9º
4. Direito Penal	Direito Penal I	90	Obrigatória	3º
	Direito Penal II	90	Obrigatória	4º
	Direito Penal III	60	Obrigatória	5º
5. Direito Civil	Direito Civil I	90	Obrigatória	2º
	Direito Civil II	90	Obrigatória	3º
	Direito Civil III	60	Obrigatória	4º
	Direito Civil IV	90	Obrigatória	5º
6. Direito Empresarial	Direito Civil V	60	Obrigatória	6º
	Direito Civil VI	60	Obrigatória	7º
	Direito Civil VII	60	Obrigatória	7º
	Direito Empresarial I	60	Obrigatória	4º
7. Direito do Trabalho	Direito Empresarial II	60	Obrigatória	5º
	Direito Empresarial III	30	Obrigatória	6º
	Direito do Trabalho I	60	Obrigatória	6º
8. Direito Internacional	Direito do Trabalho II	60	Obrigatória	7º
	Direito Internacional Público	60	Obrigatória	8º
	Direito Internacional Privado	60	Obrigatória	9º
9. Direito Processual	Teoria Geral do Processo	60	Obrigatória	3º
	Direito Processual Civil I	90	Obrigatória	4º
	Direito Processual Civil II	90	Obrigatória	5º
	Direito Processual Civil III	60	Obrigatória	6º
	Direito Processual Civil IV	60	Obrigatória	7º
	Direito Processual Penal I	60	Obrigatória	6º

Continuação da Tabela 3

		Direito Processual Penal II	60	Obrigatória	7º
		Direito Processual do Trabalho I	60	Obrigatória	8º
		Direito Processual do Trabalho II	30	Obrigatória	9º
10.	Direito da Seguridade Social	Direito da Seguridade Social	60	Obrigatória	9º
11.	Direito do Consumidor	Direito do Consumidor	60	Obrigatória	10º
12.	Ética Profissional	Ética profissional	30	Obrigatória	10º
SUBTOTAL			2.280	Horas-aula	

Tabela 4

Quadro Resumo – Formação Concentrada

Período	Disciplinas	Natureza (Optativa, Obrigatória)	Carga Horária			Requisitos		Unidade Acadêmica ofertante
			Teórica	Prática	Total	Pré-req.	Co-req.	
OPTATIVAS	1. Ações Constitucionais	Optativa	30	--	30	Direito Processual Civil I a IV, Jurisdição Constitucional	--	FADIR
	2. Prevenção e solução extrajudicial de conflitos	Optativa	30	--	30	Teoria da Constituição, Direito Civil I, Direito Processual Civil I e II	--	FADIR
	3. Processo Administrativo	Optativa	30	--	30	Organização do Estado e dos Poderes, Teoria Geral do Processo, Direito Administrativo I	--	FADIR
	4. Direito Eleitoral e Partidário	Optativa	30	--	30	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes, Direito Civil I, II, III, V, VI, Direito Penal I, II, III, Direito Processual Civil I, II, III, IV, Direito Processual Penal I e II	--	FADIR
	5. Contratos Contemporâneos	Optativa	30	--	30	Direito Civil I, II, III e IV	--	FADIR
	6. Tópicos Polêmicos de Direito Administrativo	Optativa	30	--	30	Direito Administrativo I e II	--	FADIR
	7. Contratos Internacionais	Optativa	30	--	30	Direito Internacional Privado	--	FADIR
	8. Propriedade Intelectual	Optativa	30	--	30	Direito Civil III, III e IV, Direito Empresarial I	--	FADIR
	9. Direitos Humanos	Optativa	30	--	30	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes, Direito Penal I, II e III	--	FADIR
	10. Direito Ambiental	Optativa	30	--	30	Teoria do Estado e Democracia, Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes	--	FADIR
	11. Direito Eletrônico	Optativa	30	--	30	Direito Civil I, II, III, IV e VII, Direito Penal I, II e III	--	FADIR
	12. Criminologia e	Optativa	30	--	30	Direito Penal I e II	--	FADIR

Continuação da Tabela 4

	Política Criminal							
	13.Direito Agrário	Optativa	30	--	30	Direito Civil I, II, III e IV	--	FADIR
	14.Legislação Penal e Processual Penal Extravagante	Optativa	30	--	30	Direito Penal I, II e III e Direito Processual Penal I e II	--	FADIR
	15.Direito Notarial	Optativa	30	--	30	Direito Civil I, II, III, IV, V, VI e VII	--	FADIR
	16.Direito Municipal	Optativa	30	--	30	Direito Administrativo I e II, Direito Civil IV	--	FADIR
	17.Direito Urbanístico	Optativa	30	--	30	Direito Administrativo I e II, Direito Civil IV	--	FADIR
	18.Direito Comunitário	Optativa	30	--	30	Direito Internacional Privado	--	FADIR
	19.Direito do Comércio Internacional	Optativa	30	--	30	Direito Internacional Privado	--	FADIR
	20.Direito Econômico	Optativa	30	--	30	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes, Jurisdição Constitucional, Direito Administrativo I e II	--	FADIR
	21.Direitos Difusos e Coletivos	Optativa	30	--	30	Direito Processual Civil I, II e III	--	FADIR
	22.Biodireito	Optativa	30	--	30	Direito Civil I, V, Psicologia Jurídica, Direitos Fundamentais	--	FADIR
	23.Políticas Sociais e Direito	Optativa	30	--	30	Teoria do Direito, Filosofia Jurídica, Sociologia Jurídica, Psicologia Jurídica, Ciência Política, Economia Política, História do Pensamento Jurídico, Teoria do Estado e Democracia	--	FADIR
	24.Direito Orçamentário	Optativa	30	--	30	Direito Tributário	--	FADIR
	25.Filosofia Constitucional	Optativa	30	--	30	Filosofia Jurídica e Direitos Fundamentais	--	FADIR
	26.Direito Tributário Aplicado	Optativa	30	--	30	Direito Tributário	--	FADIR
	27.Direito da Concorrência	Optativa	30	--	30	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais e Organização do Estado e dos Poderes, Direito Empresarial I, II e III, Direito Administrativo I e II	--	FADIR
	28.Direito da Diversidade Sexual	Optativa	30	--	30	Direitos Fundamentais, Teoria da Constituição, Direito Civil V		FADIR
	29.Direito Desportivo	Optativa	30	--	30	Teoria do Direito, Direito Civil I, II e III, Direito do Trabalho I e II		FADIR
	30.Fundamentos do Direito Penal Econômico	Optativa	30	--	30	Direito Penal I, II e III		FADIR
	31.Antropologia Jurídica	Optativa	30	--	30	Não há		FADIR
	32.Língua Brasileira de Sinais - Libras I	Optativa	30	30	60	Não há		FACED
Total de 06 optativas			180					

Tabela 5

Quadro Resumo – Prática Jurídica

DISCIPLINAS DE PRÁTICA JURÍDICA		CH.	TIPO	PERÍOD.
1.	Prática Civil	90	Obrig.	8º
2.	Prática Penal	30	Obrig.	8º
3.	Prática Trabalhista	30	Obrig.	10º
Total		150 h		

Tabela 6

Espécies de Atividades		Carga Horária	
		Atividade	Grupo
Atividades de Ensino	Disciplinas optativas na área de Direito	até 180h/a	Até 250
	Disciplinas cursadas em áreas afins	até 180h/a	
	Cursos extracurriculares (línguas e informática)	até 180h/a	
	Monitorias em disciplinas de área de Direito	Até 80h/a	
Atividades de Pesquisa	Projetos e programas de pesquisa	até 180h/a	Até 250
	Publicações na área de Direito	até 180h/a	
	Estudos de Caso	até 120h/a	
Atividades de Extensão	Projetos e programas de extensão	Até 180h/a	Até 250
	Eventos Diversos na área de Direito ou em áreas afins	Até 180h/a	
	Oficinas/Grupos de estudos de temas específicos	até 180h/a	
Outras Atividades	Estágios extracurriculares de natureza jurídica ou afim	até 180h/a	Até 250
	Assistência a defesas de trabalhos (com relatório)	Até 80h/a	
	Representação estudantil	Até 80h/a	
	Diversas (comprovadas na forma regimental)	Até 80h/a	

Tabela 7

Quadro resumo - Trabalho de Curso

Período	Atividades	Carga Horária
8º	TCC 1	60
9º	TCC 2	90
Total		150

Tabela 8

Quadro Resumo – Eixo de Formação Prática – Plano Geral

CONTEÚDO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Disciplina de Prática Jurídica (Prática Simulada)	8º e 10º	150
Estágio Supervisionado (Prática Real)	A partir do 6º	300
Atividades Complementares	A partir do 1º	250
Trabalho de Curso	8º e 9º	150
Total:		850 h/a

Tabela 9

7.7 – Fluxo Curricular Proposto

Período	Disciplinas	Natureza (Optativa/ Obrigatória)	Carga Horária			Eixo de Formação	Requisitos		Unidade Acadêmica ofertante
			Teórica	Prática	Total		Pré-req.	Co-req.	
1º	Teoria do Direito	Obrigatória	90	-	90	Fundamental	Não há	--	FADIR
	História do Pensamento Jurídico	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Não há	--	FADIR
	Economia Política	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Não há	--	IEUFU
	Teoria da Constituição	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Não há	--	FADIR
	Ciência Política	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Não há	--	FAFCS
	Teoria do Estado e Democracia	Obrigatória	60	-	60	Fundamental	Não há	--	FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática	Não há	--	FADIR
Total			300	-	300				
2º	Direito Civil I	Obrigatória	90	-	90	Profissional	História do Pensamento Jurídico, Teoria do Direito	--	FADIR
	Sociologia Jurídica	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Teoria do Direito, História do Pensamento Jurídico, Economia Política, Ciência Política, Teoria do Estado e Democracia	--	FADIR

Continuação da Tabela 9

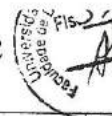
	Filosofia Jurídica	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	História do Pensamento Jurídico	--	FADIR
	Direitos Fundamentais	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria do Direito e Teoria da Constituição	--	FADIR
	Psicologia Jurídica	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Não há	--	IPUFU
	Metodologia e Epistemologia Jurídica	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Teoria do Direito	--	FADIR
	Hermenêutica e Teoria da Argumentação Jurídica	Obrigatória	30	-	30	Fundamental	Teoria do Direito	Filosofia Jurídica	FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática		--	FADIR
	Total		300	-	300				
3º	Organização do Estado e dos Poderes	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais	--	FADIR
	Direito Civil II	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Direito Civil I	--	FADIR
	Direito Penal I	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Teoria do Direito, Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Hermenêutica e Teoria da Argumentação Jurídica	--	FADIR
	Teoria Geral do Processo	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria do Direito	Organização do Estado e dos Poderes	FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática		--	FADIR
	Total		300	-	300			--	
4º	Direito Empresarial I	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I e II	Direito Civil III	FADIR
	Direito Processual Civil I	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Teoria Geral do Processo, Teoria do Direito e Direito Civil I	--	FADIR
	Direito Civil III	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I e II	--	FADIR
	Direito Penal II	Obrigatória	90	-	90	Profissional	~~X~~ Penal I	--	FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática		--	FADIR
	Total		300	-	300				
5º	Direito Civil IV	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Direito Civil I, II, III		FADIR
	Direito Processual Civil II	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Direito Processual Civil I		FADIR
	Direito Empresarial II	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Empresarial I		FADIR
	Direito Penal III	Obrigatória	60	-	60	Profissional	~~X~~ Penal I e II		FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática			FADIR
	Total		300	-	300				
6º	Direito Civil V	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I		FADIR
	Direito Processual Civil III	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Processual		FADIR

Continuação da Tabela 9

							Civil I e II		
	Direito Empresarial III	Obrigatória	30	-	30	Profissional	Direito Empresarial I e II		FADIR
	Jurisdição Constitucional	Obrigatória	30	-	30	Profissional	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes		FADIR
	Direito Processual Penal I	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I e II, Direito Penal I, II, III		FADIR
	Direito do Trabalho I	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Não há		FADIR
	Estágio supervisionado	Obrigatório	300	-	300	Prática			FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática			FADIR
	Total		600	-	600				
7*	Direito Civil VI	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I e V		FADIR
	Direito Processual Penal II	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I e II, Direito Penal I, II, III, Direito Processual Penal I		FADIR
	Direito Processual Civil IV	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Processual Civil I, II, III		FADIR
	Direito do Trabalho II	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito do Trabalho I		FADIR
	Direito Civil VII	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I, II, III, IV		FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática			FADIR
	Total		300	-	300				
8*	Direito Administrativo I	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Organização do Estado e dos Poderes, Teoria Geral do Processo		FADIR
	Direito Processual do Trabalho I	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I, II, III, IV, Direito do Trabalho I e II		FADIR
	Direito Internacional Público	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria do Estado e Democracia, Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes		FADIR

Continuação da Tabela 9

52



	Prática Civil	Obrigatória	-	90	90	Profissional	Direito Civil I, II, III, IV, V, VI, VII e Direito Processual Civil I, II, III, IV		FA
	Prática Penal	Obrigatória	-	30	30	Profissional	Teoria Geral do Processo, Direito Penal I, II, III e Direito Processo Penal I, II.		FA
	Trabalho de Conclusão de Curso I	Obrigatório	60		60	Prática			FA
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática			FA
	Total		180	120	300				
9º	Direito Administrativo II	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Organização do Estado e dos Poderes; Teoria Geral do Processo e Direito Administrativo I	?	FA
	Direito Internacional Privado	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I, II, III, IV, V, VI, VII, Direito Processual Civil I, II, III, IV e Direito Internacional Público	?	FA
	Direito Tributário	Obrigatória	90	-	90	Profissional	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes, Direito Administrativo I, Direito Empresarial III	Direito Administrativo II	FA
	Direito da Seguridade Social	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização do Estado e dos Poderes	Direito Tributário	FA
	Direito Processual do Trabalho II	Obrigatória	30	-	30	Profissional	Direito do Trabalho I e II e Direito Processual do Trabalho I	?	FA
	Trabalho de Conclusão de Curso II	Obrigatória	90		90	Prática			FA
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	*	*	*	Prática			FA
	Total		300	-	300				
10º	Direito do Consumidor	Obrigatória	60	-	60	Profissional	Direito Civil I, II, III, IV		FA

Continuação da Tabela 9

	Prática Trabalhista	Obrigatória	-	30	30	Profissional	Direito do Trabalho I e II, Direito Processual Civil I, II, III, IV; Direito Processual do Trabalho I e II.		FADIR
	Ética Profissional	Obrigatória	30	-	30	Profissional	Teoria do Direito, Sociologia Jurídica, Psicologia Jurídica		FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Disciplina Optativa	Optativa	30	-	30	Formação concentrada			FADIR
	Atividades Acadêmicas Complementares	Obrigatória	-	-	-	Prática			FADIR
	Total		270	30	300				

Tabela 10

CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO PLENO - QUADRO RESUMO	
Disciplinas / Atividades	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	2820
Disciplinas Optativas	180
Trabalho de Conclusão de Curso	150
Estágio Supervisionado	300
Atividades Complementares	250
Carga horária mínima a ser cumprida	3.700 horas

Tabela 11

APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR – QUADRO RESUMO		
	Carga Horária Total	Percentual
Eixo de Formação Fundamental	10,54	%
Eixo de Formação Profissional	61,62	%
Eixo de Formação Profissional Concentrada (disciplinas optativas)	4,86	%
Eixo de Formação Prática	22,97	%
Total:	3.700	100,00%

ANEXO B - RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DO FÓRUM



RELATÓRIO DE AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO:

PARA UMA MUDANÇA DE MODELO

Desde julho de 2013 a coordenação de curso iniciou um processo lento para um empoderamento do curso de direito. No entanto, acreditamos que, para uma mudança efetiva, o processo deveria ser lento e de fomento a mudança de posturas e de uma cultura acadêmica por excelência.

A ideia era enriquecer a prática docente, dinamizar o diálogo dos alunos e conhecer profundamente os problemas e anseios da Faculdade de Direito da UFU.

Para tanto, as seguintes ações foram realizadas:

1) Distribuição da seguinte bibliografia para os docentes: GHIRARDI, José Garcez. *O Instante do Encontro*; questões fundamentais para o Ensino Jurídico. São Paulo: FGV, 2012.; GHIRARDI, José Garcez(coord). *Avaliação e métodos de ensino em direito. Cadernos Direito GV, v. 7, n. 5, Setembro de 2010.* Escola de Direito de São Paula da Fundação Getúlio Vargas;

2) O histórico do Curso de Direito era o oferecimento de optativas somente ao fim do curso, as chamadas optatórias, alteramos esse contexto: flexibilizamos as optativas e passamos a oferecê-las no decorrer do curso;

3) Realização de debates intensos sobre novas metodologias de ensino;

4) Como ponto de cumeada do processo, a criação do Fórum Pedagógico da FADIR. A estrutura do fórum foi a de quatro encontros debatendo, em cada um deles, os seguintes temas: Perfil do Egresso, Metodologia de Ensino/avaliação, Metodologia de Currículo e Estratégias de aliança entre teoria e prática.

- a) Perfil do Egresso: Foi discutida a necessidade do curso ter uma identidade - ter Direitos fundamentais, a Constituição e os excluídos como eixo de formação do futuro Jurista. Discutiu-se esse termo, formar um jurista - uma pessoa imersa em conhecimento vivo e apta a um grande debate teórico olhando para a prática. Outra observação



relevante: A necessidade do Jurista da FADIR ter um perfil mais mediador e conciliatório do que litigante.

- b) Metodologias de Ensino: o grande debate foi pela diversificação de metodologias de ensino e avaliação - já que a tradição jurídica se apóia em aula expositivas e avaliações sumativas. Fora discutido também a necessidade de ampliar o processo de ensino aprendizagem para outros espaços além da sala de aula como laboratórios de casos, grupos tutoriais, eventos científicos pontuais.
- c) Metodologia de Currículo: Debate mais difícil. Ainda permanece a ideia linear e disciplinar de um curso de direito com muita força. Porém, a necessidade interdisciplinar fora pontuada. Maior conexão com outros cursos da UFU, alteração na proporção obrigatórias/optativas (hoje em 93% de obrigatórias). Necessidade de um tratamento mais holístico entre as áreas dogmáticas. Necessidade de oferecer ao discente percursos formativos diferenciados - para que o discente os escolha.
- d) Estratégias de Teoria e prática: Ampliação do papel do Escritório de Assessoria Jurídico-Popular na formação inicial do discente – ou seja, um contato constante com a ESAJUP desde o início do curso. Incremento das atividades de pesquisa desde o início do curso e diversificação do TCC para além da monografia. Alteração da proporção de carga horária para um maior equilíbrio entre ensino-pesquisa-extensão - hoje focado no ensino. Necessidade de implementação de Residência Jurídica no ESAJUP e de grupos tutoriais.

São grande os desafios da FADIR. Ainda precisamos efetivar todas as discussões - transformá-las em ações. Mas o movimento iniciado não deve parar e esperamos um futuro auspicioso para Faculdade de Direito da UFU

Professor Msc. José de Magalhães Campos Ambrósio

Coordenador do Curso de Direito

ANEXO C – PPP DA FADIR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO PROF. JACY DE ASSIS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

PROJETO PEDAGÓGICO

DO CURSO DE DIREITO

UBERLÂNDIA

2010

Handwritten signature

Handwritten signature



2



SUMÁRIO

1 - Dados de Identificação	05
2 - Apresentação	06
3 - Trajetória Histórica do Curso e sua Relevância Social	07
4 - Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica	10
5 - Perfil do Egresso	14
6 - Objetivos do Curso.....	17
7 - Organização Curricular	19
7.1 – Currículo Pleno	19
7.2 - Eixo de Formação Fundamental	21
7.3 – Eixo de Formação Profissional	26
7.3.1 – Introdução	26
7.3.2 – Conteúdo Obrigatório	27
7.3.3 - Formação Concentrada	32
7.4 – Eixo de Formação Prática	37
7.4.1 – Disciplinas de Prática Jurídica	38
7.4.2 – Estágio Supervisionado	38
7.4.3 – Atividades Complementares	41
7.4.4 – Trabalho de Conclusão de Curso.....	44
7.4.4.1 – Carga Horária	45
7.4.4.2 – Modalidade	45
7.4.4.3 – Procedimento de Matrícula	46
7.4.4.4 – Professor Orientador e Co-orientador	47
7.4.4.5 – Banca Examinadora	47
7.4.4.6 – Avaliação	48
7.7 - Fluxo Curricular Proposto	49
7.8 - Política de Transição Curricular	53
7.8.1 – Alunos que atrasarem a conclusão do curso	55
7.8.2 – Alunos que forem reprovados em até duas disciplinas	57
7.8.3 – Alunos vindos de outras instituições de ensino	57
7.8.4 – Casos omissos	59
8 - Diretrizes Gerais para o Desenvolvimento Metodológico do Ensino	60
9 - Diretrizes Gerais dos Processos de Avaliação	63
9.1 - Avaliação do Trabalho Pedagógico (processo ensino-aprendizagem)	63
9.2 - Avaliação do Projeto Pedagógico	64



3



10 – Tempo de Integralização Curricular.....	66
10.1 - Carga Horária	66
10.2 - Duração do Curso.....	66
10.3 – ENADE.....	67
REFERÊNCIAS	68

ANEXOS

Anexo 01 – Fichas de Disciplinas

Anexo 02 – Normas para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

Anexo 03 - Coordenação de Prática e extensão jurídica (Cpej) e o escritório de Assessoria Jurídica Popular - Manual do Estagiário, Regulamento da Coordenação De Prática e Extensão Jurídica e Procedimentos Internos do Escritório de Assessoria Jurídica Popular.

Anexo 04 – Resolução 09/2004 CNE/CES

Anexo 05 – Resolução 02/2007 CNE/CES

Anexo 06 – Resolução 03/2007 CNE/CES

Anexo 07– Parecer 08/2007 CNE/CES

Anexo 08 – Resolução 02/2004 CONGRAD



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- 01) ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- 02) CNE – Conselho Nacional de Educação
- 03) CES – Câmara de Educação Superior
- 04) CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito
- 05) CFE – Conselho Federal de Educação
- 06) CONGRAD – Conselho de Graduação da UFU
- 07) DIREN – Diretoria de Ensino da UFU
- 08) EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
- 09) FADIR – Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, da Universidade Federal de Uberlândia
- 10) LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 11) MEC – Ministério da Educação
- 12) NAJ – Núcleo de Assistência Judiciária
- 13) NPJ – Núcleo de Prática Jurídica
- 14) PPP – Projeto Político-Pedagógico
- 15) UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- 16) TCC – Trabalho de Conclusão de Curso



5



1 - Dados de Identificação

Modalidades: Bacharelado

Titulação: Bacharel em Direito

Criação: Resolução

Reconhecimento: Decreto nº 52.831 de 28/11/1963

Início do curso: 1960

Vagas:- em 2011-1: 160 anuais, sendo, 80 vagas em cada turno (Matutino e Noturno)

- A partir de 2012-1: 160 vagas anuais sendo 80 vagas em cada semestre

Prazo regular: 5 anos (10 semestres)

Prazo mínimo: 5 anos (10 semestres)

Prazo máximo: 8 anos (16 semestres)

Regime Acadêmico: Semestral

Turnos de Oferta: Matutino e Noturno

Carga Horária Total: 3.700 horas

Carga Horária Obrigatória: 3.270 horas

Carga Horária mínima Optativa: 180 horas

Carga Horária mínima Atividades Acadêmicas Complementares: 250 horas

Endereço da Unidade Acadêmica

Faculdade de Direito

Avenida João Naves de Ávila, nº 2.121

Bloco 3D – Santa Mônica

Uberlândia – MG – CEP 38408-100

telefax (34) 3239-4228

e-mail: fadir@ufu.br

AL.



2 - Apresentação

O presente documento apresenta o projeto pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia a ser implantado no primeiro semestre de 2011, em atendimento às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (CNE/CES Resolução nº 09 de 29/09/2004). O projeto também foi elaborado de modo a atender os termos estabelecidos na Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

O curso oferece a modalidade exclusiva de bacharelado, em regime semestral.

Toda a comunidade acadêmica ligada ao curso de Direito da UFU participou efetivamente da elaboração deste projeto. As primeiras discussões para sua estruturação foram iniciadas em 2004, logo após a publicação da Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que estabelece normas para esta reforma curricular.

No ano de 2005, após ser constituída comissão para a elaboração do presente projeto, os debates se acentuaram entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade do curso, convergindo, assim, para a elaboração, desenvolvimento e avaliação desta proposta pedagógica.

Em anexo constam documentos diversos que regulamentam as atividades correlatas aos componentes curriculares do Projeto Pedagógico.



3 - Trajetória Histórica do Curso e sua Relevância Social



Em Uberlândia, no fim dos anos 60, existiam diversos movimentos populares ensejando a criação de um curso superior na cidade, o que motivou que diversos políticos e um grupo de advogados locais se reunissem para a criação de estatutos para adequação legal da criada Instituição Uberlandense de Ensino, com o fim de ver concretizado o aspirado sonho uberlandense.

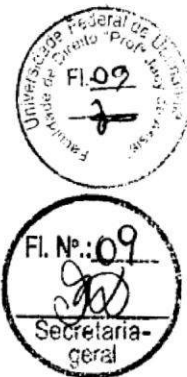
Em meados do ano de 1960, com a construção da sede da Instituição Uberlandense de Ensino, graças ao empenho do Prof. Dr. Jacy de Assis, que era um dos maiores expoentes do meio jurídico da época, foi fundada a Faculdade de Direito, cuja autorização legal para funcionamento se deu em novembro de 1963, por meio do Decreto nº 52.831.

Em maio de 1978 foi criada a Universidade Federal de Uberlândia, para a qual foi doado todo o patrimônio pertencente à Faculdade de Direito, sendo ela encampada pela Universidade que se criava e, com a nova estrutura, teve sua denominação alterada para Curso de Direito.

No ano de 1979, o curso já contava com Especialização em Direito Processual Civil, iniciando seu prestígio no cenário nacional de formadora de processualistas, sob a coordenação do fundador da Faculdade, Dr. Jacy de Assis, que também tem o mérito de, praticamente desde o início do Curso, em 1972, iniciar a publicação de periódico anual – Revista do Curso, que exprime até hoje a produção científica de juristas nacionais e estrangeiros.

Desde a sua fundação, o curso de Direito tem formado os melhores profissionais da região e tem o seu nome reconhecido nacionalmente, haja vista que, além do ensino de graduação oferecido, tem se destacado em ofertar, nos últimos anos, cursos de pós-graduação nas diversas áreas do Direito, o que, sem dúvida, vem contribuindo para o aperfeiçoamento dos operadores jurídicos.

AL.
X



Dos bancos escolares do curso de Direito da UFU têm saído inúmeros juizes estaduais e federais, promotores de justiça, procuradores da república, advogados da União, professores e muitos advogados conceituados e vencedores em suas áreas de atuação.

A Assistência Judiciária do curso de Direito, criada em 1º de setembro de 1969, é um dos pontos de referência da própria Universidade Federal de Uberlândia, uma vez que, além de oferecer oportunidade de estágio para os estudantes de graduação, presta inestimáveis serviços de extensão à população carente local, numa demonstração de luta constante em prol da defesa dos menos favorecidos.

O curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia foi, durante mais de trinta anos, o único da cidade, servindo não só aos estudantes das regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, mas também regiões adjacentes do Distrito Federal e dos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, dentre outros. No entanto, hoje, proliferam os cursos particulares de Direito por todo o país, o que não é diferente em Uberlândia.

A par de projetos que esperam autorização do MEC para que novos cursos comecem a funcionar, já existe aproximadamente uma dezena de faculdades de Direito nesta cidade, sendo o Curso de Direito da UFU o único público.

O forte diferencial do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia das demais instituições de ensino jurídico da cidade encontra-se, exatamente, na busca constante da melhoria na qualidade do trabalho a que se propõe, sem a preocupação do lucro, buscando, pois, oferecer boa formação ao profissional do Direito, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social, econômico e político de toda a região abrangida pela Instituição.

Contudo, com o universo conturbado que se formou fora das paredes da Instituição, com a concorrência cada vez mais acirrada, de um mercado em



que se formam várias centenas de bacharéis em Direito por ano, não é concebível deixar de se preocupar com a qualidade do profissional que será formado.

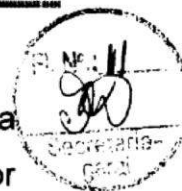
Com uma quantidade cada vez maior de profissionais lançados para a sociedade, com formações, conceitos e senso ético diferentes, a preocupação que há muito tempo existe dentro dos diferentes segmentos que compõem a comunidade do curso de Direito é que são necessárias mudanças imediatas e urgentes no sistema pedagógico e curricular ora existente, de modo a atender à demanda por profissionais qualificados para sintonizar-se com o intenso avanço econômico e populacional de toda a região, bem assim os avanços técnicos que integram a ciência do Direito.

Vale dizer que a última alteração curricular ocorreu em 1996 e foi baseada na Portaria nº 1.886 do MEC, de 30/12/1994, que então fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Contudo, as regras em vigência encontram-se defasadas diante dos conteúdos mínimos atualmente propostos para a formação do profissional do Direito e as demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Portanto, em face do que foi sinteticamente exposto e em atenção às exigências do Ministério da Educação e Cultura, notadamente do que propõe a Resolução CNE/CES nº 09/2004, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, é preciso modernizar o Curso de Direito da UFU. Para tanto, faz-se necessária a implantação do presente Projeto Pedagógico com estrutura curricular atualizada, de forma a aperfeiçoar o ensino jurídico e melhorar a formação profissional oferecida ao acadêmico.



4 - Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica



A determinação de reestruturação curricular trazida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 09, de 29/09/2004, impõe exame introspectivo das várias tendências hodiernas do Direito que se projetam ante as necessidades do dia-a-dia, e que são retratadas, dentre outras, nos cursos de pós-graduação, na exigência do mercado de trabalho e na multiplicidade do sistema jurídico dentro dos vários campos do conhecimento.

Observa-se que, ante o sistema educacional e a nova dinâmica de ensino, o educador é chamado a refletir, de modo a evidenciar a sua correspondente ação para o avanço científico e tecnológico. No que diz respeito à particularidade das universidades do Brasil, o compromisso do educador é bem maior, haja vista ser o terceiro grau um centro da educação sistemática por excelência, integrando os seus misteres a serviço da comunidade.

Os cursos de graduação em Direito não podem fugir a esse objetivo das universidades, devendo adotar em seus matizes uma mentalidade flexível e adaptável para enfrentar as rápidas transformações do mundo, corporificando em seus currículos as características da funcionalidade e da flexibilidade, de forma a oferecer ao aluno não só a aprendizagem de conteúdo e habilidade específicos, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Portanto, para essas funcionalidade e flexibilidade curriculares não basta a previsão global de toda ação a ser desencadeada, é necessário também o seu planejamento.

O planejamento curricular é "uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça



ao máximo o processo ensino-aprendizagem”.¹ Vê-se, assim, a necessidade de implantação e obediência a um currículo que valorize a ecologia dos saberes², em que a realidade do cotidiano seja refletida pela vivacidade do Direito acolhido, num processo educativo integrado e dinâmico, em que as exigências profissionais não tenham um corpo cansado e estéril, mas um vigor permanente de renovação.

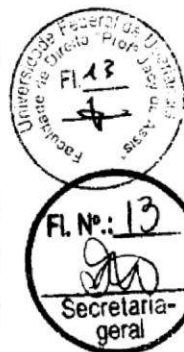
Nesse intuito, faz-se imprescindível uma revisão do currículo do curso de graduação em Direito da UFU, em razão da constante investigação da realidade imediata e dos avanços técnicos que integram à ciência do Direito, na dinamização e integração da busca dos meios mais adequados à obtenção de maiores resultados.

Aliás, ressalta-se que a sociedade, hoje tão competitiva, demanda profissionais flexíveis e com capacidade de adaptação às novas realidades. De fato, o mundo globalizado exige não somente rapidez na interpretação geral dos problemas e suas respectivas soluções, mas também capacidade para a análise crítica, criatividade, adaptabilidade às situações inusitadas, iniciativa para a realização de pesquisa, relacionamento cooperativo e integrado, com vistas a aprimorar a qualidade de vida dos cidadãos.

Em vista disso, observa-se que, para depurar a qualidade dos profissionais de Direito, imprescindível se torna a contínua busca da qualificação do corpo docente. Porém, a referida qualificação do professorado não pode ficar apenas na pós-graduação, mas deve buscar, também, novas metodologias de ensino e de avaliação, almejando transmitir ao discente um conhecimento não apenas tecnicista, mas, acima de tudo, voltado para o bem-estar social.

¹ - MATOS, L. A. de. Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1968, p. 140.

² - A ecologia dos saberes é, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, a vivência de “um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer [...] implica uma vasta gama de valorizações, tanto de conhecimentos científicos, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na condição de aprendizes” (in, A universidade do século XXI. São Paulo: Cortez, p.77-8).



Aliás, o aluno do curso de Direito deve atentar para a existência de uma sociedade a sua volta cheia de desigualdades sociais, injustas, em que o órgão que mais se sobressai no Direito, que é o Poder Judiciário, está desacreditado.

Com efeito, é preciso criar nova cultura sobre Justiça, Ética e Solidariedade, pois, com estes vetores, é factível transformar a sociedade.

Não basta, portanto, transmitir aos alunos o conhecimento teórico do Direito, seus princípios e seus maiores autores, se não for passado a eles um mecanismo de transformação da teoria em prática de justiça social.

O Direito deve ser compreendido não apenas como um conjunto de normas a serem obedecidas, mas, acima de tudo, como a maior arma de que dispõe a sociedade para a busca de uma vida mais justa e menos desigual.

Desse modo, com base nos princípios definidos pelo Conselho de Graduação para elaboração do projeto pedagógico (CONGRAD – Resolução nº 02/2004, art. 7º), o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia terá a sua estrutura organizada com base nos seguintes princípios orientadores das ações educativas:

I – contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;

II – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do graduando no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;

III – interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação de conteúdos;



IV – flexibilidade de organização expressa na adoção de diferentes atividades acadêmicas, como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;

V – rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;

VI – ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas;

VII – desenvolvimento de uma prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes e uma prática de re-significações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.

Os princípios enumerados, os quais serviram para a reflexão durante a elaboração do presente Projeto Pedagógico, embasam o perfil do egresso do curso e as diretrizes para o desenvolvimento metodológico do ensino, assim como a própria estrutura curricular proposta, que, aliás, é aberta a reavaliações e adaptações.



5 - Perfil do Egresso

O profissional do Direito deve receber em sua formação um mínimo de habilidades e competências, consideradas a realidade concreta de seu campo de atuação e as diversas possibilidades de sua inserção no mundo do trabalho, sendo, ainda, observadas as expectativas sociais e as possibilidades institucionais apresentadas para a sua formação.



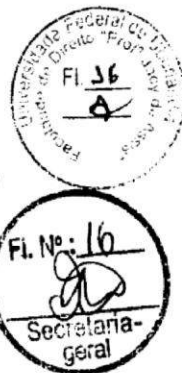
Nesse sentido, a UFU, através dos coordenadores de seus cursos de graduação, após a realização de Seminários e Oficinas ocorridas em 2002, elaborou o perfil profissional desejado para caracterizar o seu egresso³.

Dessa forma, os cursos de graduação que a UFU oferece buscarão contemplar uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o profissional para que tenha, em seu perfil geral, as seguintes características:

- a) autonomia intelectual que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social necessária ao exercício de sua profissão como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- b) capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas;
- c) possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos, de

³ - Cfe. Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Ensino, 2005, p. 21/22.

AL-
X



forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente;

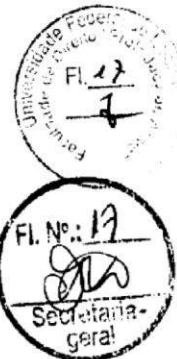
- d) constante desenvolvimento profissional, exercendo uma prática de formação continuada e que possa empreender inovações na sua área de atuação.

A par das enumeradas habilidades e competências gerais do egresso da UFU, tem-se que, na particularidade do curso de graduação em Direito, consoante o que dispõe o art. 3º, *caput*, da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, deverá ser assegurado, no perfil do graduando,

sólida formação geral, humanista e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Assim, o curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia deverá possibilitar, no perfil específico do graduando, a formação do profissional do Direito que revele, no mínimo, as seguintes habilidades e competências:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do Direito;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do Direito;



- d) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) correta utilização da terminologia jurídica ou da ciência do Direito;
- f) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) julgamento e tomada de decisões;
- h) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Al.

X



6 - Objetivos do Curso



Numa época de grandes transformações sociais, tecnológicas, históricas e internacionais, o atual currículo do curso de Direito encontra-se ultrapassado, preso a conceitos pré-concebidos e amarrado a uma estrutura curricular por demais rígida e complexa.

Tal fato é notoriamente reconhecido pelos diferentes segmentos que compõem a comunidade do curso, os quais já manifestaram a necessidade de se conferir maior dinamicidade ao currículo, valorizando a interdisciplinaridade e a flexibilização de seu conteúdo.

Sob esse prisma, constata-se que a formação do profissional do Direito tem sido constantemente questionada e discutida pelos profissionais da área, inclusive pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), bem assim pelo próprio Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior.

Diante de tais considerações, tem-se que o desenvolvimento técnico-científico, as novas exigências do mercado e os princípios da ciência do Direito conduzem à determinação dos objetivos na formação do profissional do Direito.

Portanto, a partir do exposto, os objetivos do curso de Direito são os seguintes:

a) formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população humana e para conservação de todas as formas de vida do planeta, a partir de ações pautadas em valores éticos e legais;

b) preparar bacharéis em Direito para atender às demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades das diferentes comunidades,

AL.



participando ativamente do seu desenvolvimento sócio-cultural, político e econômico;



c) proporcionar integração do acadêmico à dinâmica do mundo do trabalho, estimulando ações de formação continuada e aprimoramento profissional;

d) promover o saber científico e estimular a evolução cultural, procurando socializar os conhecimentos produzidos pela academia, por meio de todos os níveis do ensino e veículos de comunicação;

e) desenvolver, apoiar e estimular atividades de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a solução de problemas sócio-culturais, com o aprimoramento do espírito humano;

f) contribuir para que as diversas instituições da comunidade alcancem níveis de excelência no desenvolvimento de suas atividades, produzindo benefícios sociais, culturais e científicos que possam ser revertidos em prol da população;

g) respeitar a diversidade do ser humano e sua complexidade;

h) formar profissionais capazes de questionar a realidade, formulando problemas e de buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica;

i) habilitar o acadêmico a compreender a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica;

j) propiciar uma formação em que se compreenda, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidade em que se processam.



7 - Organização Curricular



Além dos componentes curriculares do eixo de formação fundamental, profissional e prática, o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para integralização curricular, independentemente de o estudante ter sido selecionado ou não no processo de amostragem do INEP.

Ele está fundamentado nas seguintes leis e portarias:

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
- Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (Regulamentação do SINAES)
- Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004 (Regulamentação do ENADE)

O Objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

7.1 – Currículo Pleno

A crise no ensino jurídico vai muito além da necessidade de reestrutura e planejamento da base curricular nos cursos de Direito. Uma vez analisada a cultura jurídica nacional, pode-se afirmar que seria ingenuidade encarar a falência de nossas instituições educacionais e judiciais pelo caráter pedagógico. Na verdade, ela é bem mais ampla e não pode ser dissociada da

AL-
AB



crise que atinge a universidade, a cultura jurídica tradicional e a própria sociedade brasileira.

Contudo, é inegável que a reestruturação do ensino jurídico passa, necessariamente, por uma reorientação dos currículos, com a finalidade de torná-los mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares, consoante a proposta educativa constante do projeto pedagógico.

Nesse sentido, a edição da Resolução CNE/CES nº 09/2004, que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos jurídicos brasileiros, constitui, definitivamente, um novo marco para o ensino do Direito e o conduz a um profundo re-pensar.

De fato, a mencionada resolução abandona a perspectiva padronizante do currículo mínimo em favor de uma perspectiva que impõe a necessidade de desenvolver nos estudantes competências e habilidades visando à sua formação profissional⁴.

Assim, torna-se imperativa a construção de propostas pedagógicas que (re)organizem a profissão jurídica, respeitem e valorizem as diferenças de expectativas e focalizem o desenvolvimento de habilidades e competências entre os acadêmicos previstas nas novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito⁵.

Considerando a legislação vigente (Resolução CNE/CES nº 09/2004), os princípios básicos anteriormente definidos, o perfil e os objetivos propostos, este currículo com carga horária total de 3.700 (três mil e

⁴ - As novas diretrizes curriculares não fazem referência a currículo mínimo, como ocorria na Resolução CFE nº 12/1983), nem a conteúdos mínimos, como ocorria na Portaria MEC nº 1.886/1994. Porém, pode-se afirmar que a Resolução CNE/CES nº 09/2004 mantém um currículo mínimo pelos conteúdos constantes dos eixos de formação fundamental e profissional e pelas atividades indicadas no eixo de formação prática, os quais são obrigatórios para todos os cursos de Direito, de todas as Instituições de Ensino Superior.

⁵ - A Resolução CNE/CES nº 09/2004 tratou das habilidades e competências na formação dos futuros profissionais do Direito no seu art. 4º, o que já foi objeto de análise no ponto referente ao Perfil do Egresso (item nº 5 desta proposta).

AP.
/



setecentas) horas está organizado três eixos interligados de formação⁶, a saber:

- I – Eixo de Formação Fundamental
- II – Eixo de Formação Profissional
- III – Eixo de Formação Prática

7.2 – Eixo de Formação Fundamental

O eixo de formação fundamental, consoante dispõe o inciso I do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004, tem por objetivo integrar o estudante, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Inicialmente, cabe observar que, em um projeto pedagógico tradicional, cada conteúdo listado no referido eixo de formação pode ser oferecido em uma única disciplina ou desdobrado em duas ou mais, tendo por base a proposta pedagógica do curso.

Aliás, frise-se que as novas diretrizes curriculares não impõem que os conteúdos de formação fundamental sejam trabalhados em disciplinas específicas, haja vista que a finalidade das referidas diretrizes é estabelecer as relações do Direito com as outras áreas do saber.

Considerados os conteúdos do eixo de formação fundamental em face da legislação então em vigor, realça-se que são inovações, como componentes curriculares, a inclusão da Antropologia, da História e da Psicologia, como também, a indicação da Ética de forma autônoma, anteriormente incluída no âmbito da Filosofia.

⁶ - O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/04, preceitua que “o curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação”: I – Eixo de Formação Fundamental; II – Eixo de Formação Profissional; e III – Eixo de Formação Prática.



Dessa forma, cumpre destacar como serão trabalhados os citados conteúdos do eixo de formação fundamental na organização curricular do Curso de Direito da UFU, a saber:

a) Antropologia. Não se tem, relativamente ao conteúdo obrigatório da Antropologia, nenhuma experiência histórica relevante nos cursos de Direito, sendo, pois, inovação a sua inclusão no Eixo de Formação Fundamental⁷. Contudo, a sua inserção possibilitará maior aprofundamento na graduação de estudos sobre o ser humano, nas relações sociais e morais, motivo pelo qual, apesar de sua implicação com quase todas as disciplinas introdutórias a serem oferecidas no Curso, o seu conteúdo será desdobrado especificamente nas disciplinas Teoria do Direito e Sociologia Jurídica.

b) Ciência Política. O atual texto do MEC (Resolução CNE/CES nº 09/2004), não faz mais referência à Teoria do Estado como conteúdo da Ciência Política, como ocorria na Portaria MEC nº 1.886/1994, demonstrando, assim, num primeiro momento, a distinção de conteúdos. De fato, a Ciência Política é conceito mais amplo, a incluir o estudo das diversas formas de manifestação do poder, em todas as esferas, enquanto que a Teoria do Estado se destina ao estudo privilegiado de uma dessas formas de manifestação do poder: o poder estatal. Entretanto, concebe-se a interrelação dos dois conteúdos, não querendo com isso equipará-los, mas, ao contrário, entrelaçar as suas vertentes, de modo a possibilitar que no estudo sobre o Estado seja observado o fenômeno político, que recebe formas e contornos por meio do Direito. O conteúdo Ciência Política será ministrado em disciplina autônoma, de mesmo nome, no primeiro período.

c) Economia. Dentre os conteúdos fundamentais, a Economia é aquele presente, de forma obrigatória, há mais tempo nos cursos de Direito. No caso específico da graduação em Direito da UFU, historicamente sempre se optou pela inclusão de seu conteúdo na disciplina Economia Política, dado o

Handwritten signature and initials.



grau de amplitude sobre o seu estudo. Assim, o conteúdo Economia continuará sendo desdobrado especificamente na disciplina Economia Política.

d) Filosofia. A Resolução CNE/CES nº 09/2004 mantém nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito o estudo da Filosofia, que deve integrar os conhecimentos da Filosofia Geral e da Filosofia do Direito. Em face da aderência de um conteúdo com outro para a formação jurídica, tem-se que os estudos da Filosofia Geral e Filosofia do Direito podem integrar os conhecimentos de uma mesma disciplina, de modo que o estudo dos conceitos gerais e princípios fundamentais gerais sejam ministrados antes do ingresso no conteúdo específico do Filosofia do Direito. Daí, revela-se que o conteúdo Filosofia será desdobrado na disciplina de Filosofia do Direito.

e) História. A inclusão da História não é inovação das novas diretrizes curriculares, uma vez que já fez parte integrante dos currículos dos primeiros cursos de Direito no Brasil, com o objetivo bastante específico de questionar a ideia do Direito Natural, mostrando o Direito como fenômeno histórico. Tem-se que a retomada do conteúdo História na graduação do curso de Direito se deve ao fato da inclusão da Antropologia no Eixo de Formação Fundamental, haja vista que o estudo desse conteúdo deve ser acompanhado de uma referência à história. Dessa forma, o estudo da evolução histórica do Direito deve ser contextualizada no âmbito da História do Pensamento Jurídico. O conteúdo História, além de figurar como objeto de estudo nas disciplinas introdutórias a serem oferecidas no Curso, será desdobrado especificamente na disciplina História do Pensamento Jurídico.

f) Sociologia. A Sociologia é conteúdo fundamental obrigatório desde a Resolução CFE nº 03/1972. Relativamente a esse conteúdo, cabe observar a necessidade do estudo dos conceitos e princípios fundamentais gerais antes do ingresso no conteúdo específico da Sociologia do Direito. Contudo, a Sociologia Geral e a Sociologia do Direito podem fazer parte de um mesmo conteúdo disciplinar, uma vez que se completam. Portanto, o conteúdo Sociologia será desdobrado na disciplina Sociologia Jurídica.



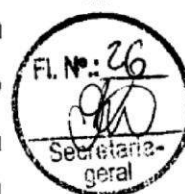
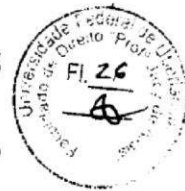
g) Psicologia. A inclusão do conteúdo Psicologia é novidade para as diretrizes curriculares dos cursos de Direito, haja vista que nunca esteve presente em nenhuma normatização relativa ao ensino jurídico. Para cumprir sua finalidade no do campo do Direito, a Psicologia deve ser trabalhada consoante as principais exigências das profissões jurídicas, tais como a convivência social, o respeito à diferença, a capacidade de administrar e mediar conflitos, a necessidade de tomar decisões, entre outras. Dessa forma, o conteúdo Psicologia será desenvolvido, inicialmente, em disciplina específica, denominada Psicologia Jurídica, com finalidade introdutória de apresentar a relação entre a Psicologia e o Direito, com aplicação no Direito Penal, no Direito de Família e nas questões da Infância e Juventude etc. Após, o conteúdo Psicologia Jurídica será desdobrado na disciplina Psicologia Jurídica, bem como, nas disciplinas Prática Civil, Prática Penal e Prática Trabalhista, em que serão desenvolvidas atividades de negociação, conciliação, mediação e arbitragem, bem assim atuação jurídica oral.

Ressalte-se que, além dos conteúdos mínimos listados no eixo de formação fundamental no Curso de Direito da UFU, serão oferecidas, em complemento ao citado eixo, mais dois conteúdos, quais sejam: Metodologia e Epistemologia Jurídica e Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica, que serão assim trabalhados:

a) Teoria do Direito. Apesar de não ter sido incluída pela Resolução CNE/CES nº 09/2004 como conteúdo de formação fundamental, ao contrário do que dispunha a Portaria MEC nº 1.886/1994, a Introdução ao Direito, que é encampada na disciplina Teoria do Direito, é conteúdo tradicional do Curso de Direito da UFU, que oferece uma visão cognoscível do objeto de seu estudo, a partir de um conhecimento histórico-antropológico, interpretativo, dialético e, principalmente, humanista. Portanto, a disciplina Teoria do Direito continuará fazendo parte do conteúdo de formação fundamental do Curso de Direito dada a sua abrangência.

b) Metodologia e Epistemologia Jurídica. O conteúdo metodologia da pesquisa também não consta no eixo de formação fundamental da Resolução

Handwritten signature and initials.



CNE/CES nº 09/2004, assim como também não constava na Portaria MEC nº 1.886/1994. Todavia, o referido conteúdo, desdobrado na disciplina Metodologia e Epistemologia Jurídica, foi inserido no currículo em vigor do Curso de Direito da UFU, a fim de embasar o corpo discente na atividade da pesquisa e, principalmente, auxiliar na elaboração da monografia de final de curso. Assim, aliado nos argumentos expostos, tem-se que a disciplina Metodologia e Epistemologia Jurídica deve permanecer como matéria de formação fundamental.

c) Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica. O conteúdo de hermenêutica e de teoria da argumentação jurídica também não constam no eixo de formação fundamental da Resolução CNE/CES nº 09/2004, assim como, igualmente, não constava na Portaria MEC nº 1.886/1994. Todavia, o referido conteúdo, desdobrado na disciplina Hermenêutica e Teoria da Argumentação Jurídica, foi inserido no currículo em vigor do Curso de Direito da UFU, a fim de embasar a compreensão e crítica de casos jurídicos controvertidos no Brasil e no exterior. Assim, aliado nos argumentos expostos, tem-se que a disciplina Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica deve permanecer como matéria de formação fundamental.

Cumprе observar que, apesar de destacada neste item a forma de distribuição dos conteúdos do eixo de formação fundamental na organização curricular do Curso de Direito da UFU, não se pode olvidar que os seus elementos caracterizadores serão vistos, direta ou indiretamente, no contexto dos programas de várias disciplinas que comporão os eixos de formação profissional e prático.

Al.



Quadro Resumo – Eixo de Formação Fundamental - Plano Geral

EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL		DISCIPLINAS DESDOBRADAS	CH	TIPO	PERÍODO (S)
1.	Teoria do Direito	Teoria do Direito	90	Obrig.	1º
2.	Ciência Política	Ciência Política	30	Obrig.	1º
3.	Economia	Economia Política	30	Obrig.	1º
4.	Filosofia	Filosofia Jurídica	30	Obrig.	2º
5.	Psicologia	Psicologia Jurídica	30	Obrig.	2º
6.	Sociologia	Sociologia Jurídica	30	Obrig.	2º
7.	Metodologia e Epistemologia Jurídica	Metodologia e Epistemologia Jurídica	30	Obrig.	2º
8.	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico	30	Obrig.	1º
9.	Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica	Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica	30	Obrig.	2º
10.	Teoria do Estado e Democracia	Teoria do Estado e Democracia	60	Obrig.	1º
SUBTOTAL			360 Horas-aula		

7.3 - Eixo de Formação Profissional:

7.3.1 – Introdução

O eixo de formação profissional, conforme prevê o inciso II do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004, inclui, necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. O referido eixo abrange, além de estudo das peculiaridades dogmáticas dos diversos ramos do Direito ali inseridos, o conhecimento e a aplicação de cada conteúdo de forma sistemática e contextualizada segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais,

Pelo o que se retira do texto acima, os conteúdos de formação profissional devem ser trabalhados da seguinte forma:



a) enfoque dogmático [do Direito]: com essa expressão se deseja designar a necessidade do estudo da legislação, da doutrina e da jurisprudência;

b) conhecimento [do Direito]: considerando-se que o estudo da base legislativa, doutrinária e jurisprudencial esteja previsto na expressão anterior, está aqui presente a necessidade de estudo das teorias gerais e da base principiológica das respectivas legislações e decisões jurídicas; e

c) aplicação [do Direito]: essa expressão denota a necessidade de, no eixo de formação profissional, integrar teoria e prática, indo além do estudo das teorias gerais, da legislação e da jurisprudência, chegando ao estudo e ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para atuação no mundo real.⁷

Portanto, os conteúdos a serem inseridos no eixo de formação profissional devem abranger os diversos ramos dos Direito Material e Processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma sistemática e contextualizada, levando em consideração a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional.

7.3.2 – Conteúdo Obrigatório

O texto do inciso II do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004 apresenta nove subáreas do Direito⁸ que devem ser incluídas necessariamente no projeto pedagógico, o que não foge das matérias jurídicas que compõem o currículo dos cursos de Direito desde que foram criados, porquanto podem ser resumidos como imprescindíveis para que todo operador jurídico possa exercer a sua atividade profissional.

⁷ - Nesse sentido, Horário Wanderlei Rodrigues, *in* Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 212.

⁸ - Conforme dispõe o art. 5º, inciso II, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, são conteúdos do Eixo de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.



Aliás, ressalta-se que as únicas diferenças das matérias listadas pela nova legislação em relação à Portaria MEC nº 1.886/1994 são a substituição do Direito Comercial pelo Direito Empresarial, uma adequação necessária, em vista das alterações legislativas mais recentes, bem assim a referência a Direito Processual, retirando-se os adjetivos Civil e Penal, haja vista que estes dois ramos do Direito Processual não esgotavam as expectativas e necessidades de formação profissional contemporânea.

Vale dizer que os conteúdos previstos no eixo de formação profissional não recebem uma enumeração taxativa, de modo que outros conteúdos serão incorporados em face da proposta pedagógica do curso que se propõe e das demandas regionais.⁹

A par de tais considerações, e diante do fato de que os conteúdos listados no eixo de formação profissional já fazem parte da grade curricular do atual currículo do Curso de Direito da UFU, cumpre observar que:

a) Direito Constitucional. Com relação ao Direito Constitucional é fundamental que, ao lado de uma visão global que será fornecida na matéria específica, cada uma das demais matérias deverá observar aqueles aspectos que lhe dizem respeito, aprofundando-os. O conteúdo Direito Constitucional será desdobrado especificamente nas Disciplinas, Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização dos Estados e dos Poderes e Jurisdição Constitucional, de modo que seja estudada com intensidade a Teoria da Constituição, juntamente como os Direitos Fundamentais.

b) Direito Administrativo. O conteúdo do Direito Administrativo será examinado especificamente nas disciplinas Direito Administrativo I e Direito Administrativo II, enfocando-se estudos sobre Poderes Administrativos, Atos e Contratos Administrativos, Controle da Administração Pública e Função Pública.

⁹ - Os grupos de disciplinas optativas, além de retratarem a evolução curricular do Curso proposto, em que se dará ênfase à flexibilização do conteúdo das matérias oferecidas, também demonstram a preocupação em se atender aos objetivos da presente proposta pedagógica na formação profissional do acadêmico.



c) Direito Tributário. O Direito Tributário também é um desdobramento do Direito Constitucional e pressupõe o conhecimento prévio ou paralelo do Direito Administrativo. O conteúdo do Direito Financeiro, Fiscal e Tributário será examinado especificamente na disciplina de Direito Tributário.

d) Direito Penal. O estudo do Direito Penal abrangerá a análise do Código Penal, Parte Geral e Parte Especial. O conteúdo Direito Penal será desdobrado nas disciplinas Direito Penal I, Direito Penal II e Direito Penal III.

e) Direito Civil. Para o estudo do Direito Civil necessária se faz a análise do Código Civil (Parte Geral, Obrigações, Responsabilidade Civil, Contratos, Coisas, Família e Sucessões) e da legislação civil extravagante. O conteúdo Direito Civil será desdobrado nas disciplinas Direito Civil I, Direito Civil II, Direito Civil III, Direito Civil IV, Direito Civil V, Direito Civil VI e Direito Civil VII.

f) Direito Empresarial. O estudo do Direito Empresarial inclui o conteúdo específico presente no Código Civil, bem como a legislação extravagante atinente a essa subárea, de modo que sejam examinados, dentre outros, os assuntos referentes aos títulos de crédito, contratos mercantis, sociedades, falências e a recuperação de empresas. O conteúdo Direito Empresarial será desdobrado nas disciplinas Direito Empresarial I, Direito Empresarial II e Direito Empresarial III.

g) Direito do Trabalho. O estudo do Direito do Trabalho inclui o conteúdo específico presente na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na legislação extravagante específica. No estudo serão necessariamente analisados os temas: Direito Individual do trabalho, Direito Coletivo do Trabalho e direitos específicos, como o do trabalhador rural e do trabalhador doméstico, dentre outros. O conteúdo Direito do Trabalho será desdobrado nas disciplinas Direito do Trabalho I e Direito do Trabalho II.

AP.
[assinatura]



h) Direito Internacional. O estudo do Direito Internacional inclui noções do Direito Internacional Público, do Direito Internacional Privado e do Direito da Integração. O conteúdo Direito Internacional será desdobrado nas disciplinas de Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado.

i) Direito Processual. O Estudo do Direito Processual inclui os conteúdos específicos presentes nos Códigos de Processo Civil (CPC) e Penal (CPP) e na legislação processual extravagante, de modo que serão analisados temas como: Teoria Geral, Organização Judiciária, Ações, Exceções, Recursos, dentre outros. O conteúdo Direito Processual será desdobrado nas disciplinas Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I, Direito Processual Civil II, Direito Processual Civil III, Direito Processual Civil IV, Direito Processual Penal I, Direito Processual Penal II e Direito Processual do Trabalho I e II.

j) Ética. O estudo da Ética passou a ser obrigatório a partir da Portaria MEC nº 1.886/1994 e sua manutenção é fundamental dentro de uma proposta que visa a trabalhar competências e habilidades, tendo por base o perfil proposto para o formando. O estudo da Ética no curso de Direito inclui a Ética Geral e a Ética Profissional, sendo que o primeiro conteúdo é domínio da área da Filosofia, enquanto o segundo tem por objeto a regulamentação dos direitos e deveres dos diversos profissionais do Direito. O conteúdo Ética será desdobrado especificamente na disciplina de Ética Profissional.

Cumprе observar que, além dos conteúdos mínimos listados no eixo de formação profissional, serão oferecidos, em complemento ao citado eixo, mais dois conteúdos obrigatórios, encampados nas disciplinas: Direito da Seguridade Social e Direito do Consumidor.

a) Direito da Seguridade Social. A disciplina Direito da Seguridade Social, apesar de não estar relacionada no eixo de formação profissional da Resolução CNE/CES nº 09/2004, assim como também não constava na Portaria MEC nº 1.886/1994, encontra-se inserida, de longa data, no currículo do Curso de Direito da UFU, sendo, portanto, matéria já consagrada e