

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

CIÊNCIAS JURÍDICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

BÁRBARA SILVA COSTA

**A (IN)SUFICIÊNCIA DO PARADIGMA DOGMÁTICO NO MODO DE  
OBSERVAR E ENSINAR O DIREITO**

São Leopoldo

2007

BÁRBARA SILVA COSTA

**A (IN)SUFICIÊNCIA DO PARADIGMA DOGMÁTICO NO MODO DE  
OBSERVAR E ENSINAR O DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito da Área de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leonel Severo Rocha

São Leopoldo

2007

C837i

Costa, Bárbara Silva

A (In)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o direito / por Bárbara Silva Costa. 2007. 232 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2007.

“Orientação: Prof. Dr. Leonel Severo Rocha, Ciências Jurídicas”.

1. Direito - Ensino superior - Mecanicismo. 2. Direito - Ensino superior - Mudança epistemológica. 3. Direito - Ensino superior - Paradigma dogmático. 4. Teoria do sistema. social. I. Título.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
CIÊNCIAS JURÍDICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD  
NÍVEL MESTRADO

A dissertação intitulada “*A (In)Suficiência do Paradigma Dogmático no Modo de Observar e Ensinar o Direito*”, elaborada pela aluna Bárbara Silva Costa, foi julgada adequada e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora para a obtenção do título de MESTRE EM DIREITO.

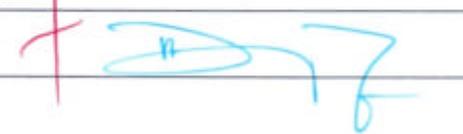
São Leopoldo, 21 de dezembro de 2007.

  
Prof. Dr. Jose Luis Bolzan de Moraes,  
Coordenador Executivo  
do Programa de Pós-Graduação em Direito.

Apresentada à Banca integrada pelos seguintes professores:

Presidente: Dr. Leonel Severo Rocha 

Membro: Dr. Luis Alberto Warat 

Membro: Dra. Deisy de Freitas Lima Ventura 

*Dedico este estudo à minha mãe,  
Elza Marione da Silva.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Leonel Severo Rocha, pelas críticas, conselhos e por me apresentar uma nova forma de observar o direito e a sociedade.

Ao Professor Agostinho Oli Koppe Pereira, pela orientação inicial do trabalho e inesquecível acompanhamento no estágio docência.

Aos professores do Programa de Mestrado em Direito da UNISINOS, pelos aprendizados e reflexões. Sou grata, em especial, aos mestres Rodrigo González e Albano Pepe.

Aos colegas, por possibilitaram debates maduros. Em especial, agradeço ao Luis, Rafael e Luciano, pelas suas inestimáveis amizades.

À secretária do Programa de Pós-Graduação, Vera, por ser atenciosa e prestar um excelente serviço.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de fazer o mestrado com bolsa.

Às instituições ESADE, FARGS, IPA, PUCRS, UFRGS, ULBRA, UNILASALLE, UNIRITTER e UNISINOS, representadas por seus coordenadores, por autorizarem a realização da pesquisa de campo em suas instalações e abrirem espaço para entrevistas.

Aos 530 alunos ingressantes dos cursos de direito que participaram desta pesquisa, pela sua importante contribuição.

Ao eterno mestre e amigo Dani Rudnicki, pelas orientações marcantes e confiança no meu trabalho.

À Professora Virgínia Beatriz Dias Corrêa, por dar início ao caminho que me trouxe até aqui.

À minha família, por todo apoio e compreensão. Sou grata, em especial, a Bianca, Marione, Toti, Flávia, Celeni, Maria Helena e Nelson.

Por fim, ao Maurício, pelas palavras de incentivo e carinho.

*“Como as crianças, nos sentimos seguros aprendendo o que o mundo  
já sabe e se cansa de repetir”.*

(Luis Alberto Warat)

*“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não  
pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério  
de recusa ao velho não é apenas o cronológico”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Estudar a (in)suficiência da dogmática jurídica no modo de observar e ensinar o direito implica necessariamente em conhecer o contexto de seu surgimento. O modo como se pretende realizar esta atividade parte da percepção cientificista, desenvolvida por Descartes e Newton, durante os séculos XVI e XVII. A busca por um conhecimento certo, seguro, puro e verdadeiro também pode ser encontrado no direito. A dogmática, considerada paradigma científico do direito dominante na modernidade, influencia ainda hoje as estruturas judiciária e educacional brasileiras. Ocorre que, tanto o modelo mecanicista, quanto o pensamento jurídico encontram-se limitados diante das complexidades, desordens, incertezas e inseguranças do mundo. Entretanto, permanecem presentes no imaginário dos juristas, os quais apresentam concepções reducionistas, minimalistas, disjuntivas e insuficientes do direito e da sociedade. Nesse sentido, é possível falar em uma crise de paradigmas, a qual exige uma nova forma de ver o mundo, considerando os riscos e os paradoxos existentes. A institucionalização do saber jurídico no Brasil sofreu inúmeras críticas durante a década de 1970, enfrentando o modelo teórico do direito e o modo como esse era ensinado. Em que pese seja possível constatar críticas de extrema profundidade ao assunto, a maior parte dos debates centrava-se no problema do descompasso entre quantidade e qualidade dos cursos de direito. Esse debate, ainda atual nos dias de hoje, justifica a importância de um estudo indicativo do real aumento dos cursos jurídicos no país durante os últimos anos. As instituições de ensino, frequentemente criticadas no que se refere à qualidade, foram pesquisadas. Através de entrevista com coordenadores de nove cursos jurídicos da região metropolitana de Porto Alegre, almeja-se averiguar quais são os principais objetivos e desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior gaúchas. Outro fator normalmente apontado como responsável pela crise do ensino refere-se aos alunos, os quais estariam interessados apenas em conhecimentos técnicos e na obtenção do diploma. Por meio da aplicação de questionários a 530 discentes ingressantes, foi possível conhecer o perfil desse aluno e suas expectativas em relação ao curso. Em seguida, abordou-se a atuação da OAB enquanto organização voltada ao controle epistemológico do ensino. Apesar de promover uma série de debates em torno da crise do modelo de ensino existente, apresenta uma atuação contraditória no que tange à realização do Exame de Ordem e de avaliações externas dos cursos jurídicos. Essa abordagem foi desenvolvida através dos impactos sentidos pelas instituições pesquisadas. Através dos resultados obtidos na pesquisa de campo, pretende-se demonstrar as dificuldades encontradas em modificar o paradigma de ensino existente, o qual está comprometido com uma percepção epistemológica inadequada ao século XXI. Diante disso, propõe-se um novo modelo epistemológico. Por meio dos aportes fornecidos pela Teoria dos Sistemas Sociais, busca-se apresentar uma nova forma de observar os sistemas jurídico e educativo.

Palavras-chave: Mecanicismo, Paradigma Dogmático, Ensino Jurídico, Alunos, Instituições de Ensino Superior, Cursos de Direito, Mudança Epistemológica, Complexidade, Teoria dos Sistemas.

## ABSTRACT

To study the (in) adequacy from law dogmatic in the way to observe and teach law necessarily implies in knowing the context of its appearance. The way of how is wanted to perform this activity comes from the scientific perception developed for Descartes and Newton in XVI and XVII centuries. The quest for a correct, safe, pure and true knowledge also can be found in law study. The dogmatic, considered scientific paradigm from dominant law in modernity continues influencing today the Brazilian law and educational structures. The mechanics models and the law thinking are limited in front of the complexities, disorders, uncertainties and insecurities of the world. However, it remains recurrent in imagination of jurists who present reducing, minimalist, excluding and insufficient conceptions from law study and society. Observing this, it's possible to talk in a paradigm crisis which demands a new way to see the world considering the risks and existing paradoxes. The institution of law knowledge in Brazil had innumerable criticism over the 70's facing the theorist model from law and the way it was thought. Considering it can be possible to identify really deep criticism to the subject, the major part of debates was centered in the problem of the disassociation between the quantity and quality of law courses. This debate is present in the current days and justifies the importance of an indicative study of real increase of law courses in the country during the last years. The Colleges, which are frequently criticized about quality, were researched. Through interviewing with coordinators of nine law courses in Porto Alegre metropolitan region is expected to check what the main objectives are and challenges faced by the Colleges in Rio Grande do Sul. Other factor usually pointed as responsible for the teaching crisis refers to the students, who would be interested only in technical knowledge and in diploma obtaining. Through a questionnaire application to 530 students which are entering in law courses was possible to know the profile of this student and his expectations regarding the course. On following, it was approached the OAB action as an organization driven to the epistemological control of teaching. In spite of to promote lots of debates under the crisis of the existing teaching model presents a contradiction action considering the OAB exams and the external evaluations of law courses. This approach was developed through the impacts felt by the institutions researched. Through the results of field survey is expected to demonstrate the difficulties found to change the teaching existing paradigm which is committed with an epistemological perception inadequate to XXI century. Considering this, it was proposed a new epistemological model. Though the contribution supplied by the Social Systems Theory it is demanded to present a new way to observe the educational and law systems.

Keywords: Mechanics, Paradigm Dogmatic, Law Study, Students, Colleges, Law Courses, Epistemological Change, Complexity, Systems Theory.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico: crescimento dos cursos de direito autorizados no Brasil (2000-2007) .....	78
FIGURA 2 – Gráfico: gênero .....	97
FIGURA 3 – Gráfico: gênero (por instituição) .....	98
FIGURA 4 – Gráfico: idade .....	99
FIGURA 5 – Gráfico: estado civil .....	99
FIGURA 6 – Gráfico: filhos .....	100
FIGURA 7 – Gráfico: número de filhos .....	100
FIGURA 8 – Gráfico: renda familiar .....	101
FIGURA 9 – Gráfico: renda (por instituição) .....	102
FIGURA 10 – Gráfico: escola em que cursou o Ensino Médio .....	103
FIGURA 11 – Gráfico: escola em que cursou o Ensino Médio (por instituição) .....	104
FIGURA 12 – Gráfico: turno em que cursou o Ensino Médio .....	104
FIGURA 13 – Gráfico: aspirações profissionais .....	109
FIGURA 14 – Gráfico: auto-avaliação do desempenho .....	111
FIGURA 15 – Gráfico: descrição do curso .....	112
FIGURA 16 – Gráfico: realização de atividades interdisciplinares .....	113
FIGURA 17 – Gráfico: opinião sobre o que os cursos deveriam priorizar .....	117
FIGURA 18 – Gráfico: pretensão em realizar o Exame de Ordem .....	118
FIGURA 19 – Gráfico: opinião sobre a prova .....	119
FIGURA 20 – Gráfico: conhecimento sobre a avaliação dos cursos realizada pela OAB .....	119
FIGURA 21 – Gráfico: estatística dos Exames da OAB/RS .....	128
FIGURA 22 – Ilustração: graus de autonomia dos sistemas parciais da sociedade .....	166
FIGURA 23 – Ilustração: fases da autonomia jurídica segundo Teubner .....	168

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Instituições que participaram da pesquisa.....	19
QUADRO 2 – Cursos de direito recomendados pela OAB em 2007.....	137
QUADRO 3 – Comparativo entre paradigmas.....	158

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de alunos matriculados e índice de respondentes por instituição .....	22
TABELA 2 – Número de cursos de direito e vagas oferecidas por Estado .....	78
TABELA 3 – Índice de aumento dos cursos de direito .....	78
TABELA 4 – Gênero .....	97
TABELA 5 – Gênero (por instituição) .....	98
TABELA 6 – Idade .....	98
TABELA 7 – Estado civil .....	99
TABELA 8 – Filhos .....	100
TABELA 9 – Número de filhos .....	100
TABELA 10 – Renda familiar .....	101
TABELA 11 – Renda familiar (por instituição) .....	102
TABELA 12 – Escola em que cursou o Ensino Médio .....	103
TABELA 13 – Escola em que cursou o Ensino Médio (por instituição) .....	103
TABELA 14 – Turno em que cursou o Ensino Médio .....	104
TABELA 15 – Situação profissional .....	105
TABELA 16 – Atividade exercida .....	105
TABELA 17 – Situação profissional (por instituição) .....	106
TABELA 18 – Escolha do curso .....	107
TABELA 19 – Expectativas em relação ao curso .....	108
TABELA 20 – Aspirações profissionais .....	109
TABELA 21 – Carreira pública desejada .....	109
TABELA 22 – Escolha da instituição .....	110
TABELA 23 – Auto-avaliação do desempenho .....	111
TABELA 24 – Descrição do curso .....	112
TABELA 25 – Realização de atividades interdisciplinares .....	112
TABELA 26 – Atividades oferecidas .....	113
TABELA 27 – Opinião sobre a necessidade do curso ser diferente .....	113
TABELA 28 – Sugestões apresentadas .....	114
TABELA 29 – Características de um bom professor de direito .....	115
TABELA 30 – Problemas do ensino jurídico .....	116
TABELA 31 – Opinião sobre o que os cursos jurídicos deveriam priorizar .....	117
TABELA 32 – Pretensão em realizar o Exame de Ordem .....	118
TABELA 33 – Opinião sobre a prova .....	118
TABELA 34 – Conhecimento sobre avaliação dos cursos jurídicos realizada pela OAB .....	119
TABELA 35 – Estatística dos exames da OAB/RS .....	128

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- ABEDI – Associação Brasileira de Ensino do Direito
- ALMED – Associação Latino-Americana de Metodologia e Ensino do Direito
- CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ESADE – Escola Superior de Administração, Direito e Economia
- FARGS – Faculdades Rio-Grandenses
- IED – Introdução ao Estudo do Direito
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IPA – Centro Universitário Metodista Ipa
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- OAB/RS – Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção do Rio Grande do Sul
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
- UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
- UNIRITTER – Centro Universitário Ritter dos Reis
- UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PERCEPÇÃO MECANICISTA DO DIREITO E SEU ENSINO .....</b>	<b>24</b>
2.1 VISÃO CARTESIANA-NEWTONIANA DO MUNDO MODERNO .....	24
2.2 DESENVOLVIMENTO DO PARADIGMA DOGMÁTICO .....	34
2.3 LEGADO EDUCACIONAL .....	52
<b>3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO NO BRASIL .....</b>	<b>74</b>
3.1 BREVE DIAGNÓSTICO DOS CURSOS JURÍDICOS.....	76
3.2 ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	79
3.3 PERFIL E EXPECTATIVAS DISCENTES .....	97
<b>4 ATUAÇÃO DA OAB NO CONTROLE EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO .....</b>	<b>122</b>
4.1 EXAME DE ORDEM .....	126
4.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	134
4.3 IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES NOS CURSOS DE DIREITO .....	139
<b>5 A CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA SISTÊMICA .....</b>	<b>149</b>
5.1 MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA .....	149
5.2 OBSERVANDO O DIREITO A PARTIR DA TEORIA DOS SISTEMAS .....	160
5.3 EDUCAÇÃO (JURÍDICA) SOB UM OLHAR SISTÊMICO .....	170
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>205</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno do ensino jurídico têm provocado intensa polêmica no Brasil. Desde a década de 1970 o debate vem sendo travado por juristas que manifestaram críticas ao modelo educacional adotado pelas escolas de direito. Roberto Lyra Filho, Luis Alberto Warat e José Eduardo Faria representam os juristas que exerceram importante papel nesse sentido, questionando não apenas a educação proporcionada, como também o próprio modelo teórico ensinado.

As críticas normalmente realizadas ao ensino do direito não se baseiam em aspectos epistemológicos, mas em currículos, conteúdos ministrados, metodologias de ensino e objetivos discentes centrados na obtenção do diploma. Dentre os principais questionamentos realizados, destaca-se o argumento de que o crescente aumento do número de instituições não é acompanhado de sua necessária qualidade. Tal descompasso é freqüentemente abordado pelos meios de comunicação e por renomados autores da área jurídica.

A relação entre quantidade e qualidade remete à indicação do número exato e atualizado de cursos autorizados no país, sendo esta uma tarefa árdua, uma vez que esse dado é alterado em curto espaço de tempo. Tendo em vista a freqüente referência ao problema da proliferação dos cursos de direito e a análise isolada de dados a esse respeito, é possível observar a necessidade de revisar algumas fontes que forneçam essas informações. Assim, acredita-se ser possível aproximar-se da realidade no que tange ao aumento do número de instituições autorizadas pelo Ministério da Educação nos últimos anos.

A matéria vem sendo amplamente discutida pela comunidade acadêmica (podendo ser destacada a atuação da ALMED e da ABEDI), bem como a preocupação manifestada pela OAB em manter a qualidade dos cursos jurídicos.

A OAB se manifesta a respeito do assunto desde o final dos anos 80, início de 1990, período em que promoveu inúmeros seminários sobre o tema. Sua atuação, desde então, é direcionada para frear o movimento de abertura indiscriminada dos cursos de direito. Através da realização do Exame da Ordem e de avaliações externas dos cursos jurídicos, a OAB acredita estar contribuindo para o controle de qualidade das escolas de direito.

O baixo índice de aprovação no Exame de Ordem é recorrentemente associado à má formação dos bacharéis em direito, o que significa que o mesmo tem sido utilizado como parâmetro em relação à qualidade das instituições. O debate, amplamente difundido na literatura do ensino crítico do direito, representa um outro problema poucas vezes mencionado: trata-se do motivo pelo qual, não apenas o Exame da OAB, mas o sistema educativo em geral, está baseado em uma estrutura de pensamento insuficiente diante de um mundo complexo.

Manter uma estrutura avaliativa pautada em uma perspectiva desenvolvida no século XVII demonstra-se um grande equívoco nos dias de hoje. Entretanto, tal característica não é proveniente apenas da literatura pedagógica elaborada neste período, e sim do desenvolvimento do paradigma científico adotado na modernidade.

O pensamento cartesiano-newtoniano representou uma ruptura na visão de mundo do homem ocidental. Com o advento das Revoluções Científicas, iniciadas no século XVI por Copérnico, Kepler e Galileu, rompe-se com a percepção orgânica, teocêntrica e pautada em autoridades bíblicas. Através de novas concepções de tempo e espaço, surge um novo método de investigação científica.

Neste contexto, desenvolve-se a racionalidade cartesiana. Visando a elaboração de um método que lhe permitisse construir uma completa ciência da natureza, Descartes buscava verdades e certezas racionais do conhecimento científico. Seu projeto tornou-se realidade através do pensamento de Newton, ao desenvolver uma formulação matemática completa da concepção mecanicista.

Os feitos científicos de Descartes e Newton ocasionaram uma percepção fragmentada, matematizada, disjuntiva e reducionista da realidade. A busca por conhecer o todo através da simples soma das partes influenciou diversas áreas do saber. A adoção desse modelo paradigmático foi desenvolvida tanto pelas teorias pedagógicas quanto pelo pensamento jurídico moderno.

No direito, o desenvolvimento de um conhecimento neutro e puro impossibilitou o seu questionamento, tornando-o acrítico. A ciência jurídica (teoricamente) isolou-se das

demais áreas do saber. Através de construções dogmáticas, desenvolveu-se uma atividade analítica pautada na observação do direito posto. Esse modelo teórico, amplamente difundido em compêndios e escolas jurídicas, apresenta algumas dificuldades referentes às posturas pedagógicas que não dão espaço para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Nessa estrutura educativa (e avaliativa) o que importa passa a ser o conhecimento da norma, pois é desse modo que se adquire segurança para enfrentar os anseios da sociedade.

Apesar de ter apresentado grande contribuição para o desenvolvimento da ciência (jurídica), acredita-se que os paradigmas cartesiano-newtoniano e dogmático foram superados diante de um mundo complexo. No campo científico, o pensamento mecanicista foi surpreendido por descobertas como a teoria da relatividade e a física quântica, colocando em xeque os conceitos de tempo e espaço elaborados na física de Newton. Na área jurídica, as críticas realizadas aos modelos dogmático, tecnicista e normativista ocasionaram movimentos contestadores da teoria jurídica desenvolvida e do modo como era ensinada nas Universidades. Entretanto, conforme apontado anteriormente, poucos foram os que enfrentaram a discussão epistemológica que permeia o assunto.

A certeza e a segurança do conhecimento científico foram substituídas pela incerteza, desordem e insegurança. Constata-se a presença de novos vínculos, sujeitos e direitos, os quais necessitam ser pensados sob outra perspectiva que leve em consideração a complexidade, os riscos e os paradoxos.

Tais postulados influenciaram o desenvolvimento de diversas áreas do saber: a física (mencionada acima), química, biologia, cibernética e ciências sociais. Assim, a complexidade é elevada à condição de novo paradigma.

Por meio dos aportes fornecidos pela Teoria dos Sistemas, apropriada para as ciências sociais por Niklas Luhmann, rompe-se com a tradicional relação todo/parte e sujeito/objeto em detrimento de uma visão de ambiente/entorno e observação de segunda ordem. A busca pela unidade é superada pela observação da diferença. A divisão estanque entre disciplinas é substituída por conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No sistema jurídico ocorre uma grande modificação na percepção de Estado, soberania nacional, aplicação da lei. Os novos direitos não mais se adaptam ao pensamento normativista, tendo se tornado uma percepção limitada diante de uma sociedade globalizada. Um fato que, em um primeiro momento, teria repercussões locais, logo atinge proporções globais, revelando o caráter transnacional dos novos problemas a serem enfrentados.

Os cursos jurídicos passam a ter a função de preparar profissionais capazes de apresentar respostas aos novos problemas que um mundo global exige. Desse modo, surge a necessidade de alterar o paradigma de ensino praticado na atualidade por grande parte das instituições.

Diante do exposto, constata-se que o debate anteriormente traçado em torno dos métodos avaliativos utilizados pela OAB nos cursos jurídicos conduz a uma discussão teórica muito mais profunda do que normalmente vem sendo elaborada. Assim, verifica-se a urgência da realização de um trabalho que aborde a complexidade do problema.

Pretendendo enfrentar as temáticas apresentadas, o segundo capítulo deste trabalho abordará, em linhas gerais, a percepção mecanicista, a qual apresenta conceitos também apropriados pelo pensamento dogmático e pela educação (jurídica). Nesse capítulo, pretende-se demonstrar as heranças do mecanicista no pensamento jurídico adotado ainda hoje. Desse modo, as questões que conduzirão o capítulo serão: Em que consiste o pensamento cartesiano-newtoniano? É possível observar uma identificação entre o paradigma científico cartesiano com o pensamento dogmático moderno? De que forma tal pensamento influenciou a estrutura educativa (jurídica) existente?

Em seguida, objetiva-se traçar um diagnóstico do ensino jurídico brasileiro, apresentando seu cenário no tocante ao aumento do número de cursos autorizados no país nos últimos anos. Através da observação integrada de dados, almeja-se analisar comparativamente o crescimento do número de instituições. Dessa forma, busca-se compreender a fonte de tantas críticas realizadas atualmente.

Conforme foi mencionado, o crescente aumento do número de cursos tem preocupado diversos segmentos voltados à comunidade acadêmica, mas será que os dados são realmente

alarmantes? A partir de que momento ocorre essa alteração no cenário do ensino jurídico? A quantidade de cursos realmente implica na redução da qualidade do ensino?

Diante de inúmeros questionamentos à abertura desenfreada de cursos, optou-se por observar o problema (também) do ponto de vista interno das instituições superiores. Através de uma abordagem empírica, buscou-se conhecer quais são seus principais objetivos e desafios enfrentados.

Os alunos, normalmente apontados como desinteressados (ou interessados somente no diploma<sup>1</sup>) também integram a investigação proposta por este trabalho. Ainda no terceiro capítulo, será apresentada uma série de questionamentos interessantes, dentre os quais podem ser destacados os que seguem: Quem são os alunos do curso de direito? O que eles esperam do curso? Porque o escolheram? Que motivos apresentam para a escolha de uma instituição? Quais são suas expectativas? Que aspirações profissionais possuem? Que características atribuem a um bom professor de direito?

No quarto capítulo, abordar-se-á a atuação da OAB no controle epistemológico do ensino. Através de observações em torno do Exame de Ordem e da realização de avaliações externas aos cursos, serão apontados os conhecimentos e parâmetros utilizados como necessários para uma boa avaliação dos alunos e instituições. Desse modo, questiona-se: A realização do Exame de Ordem é um meio adequado para avaliar o bacharel? Que argumentos podem ser apresentados nesse debate? Que tipo de perspectiva pedagógica se encontra em sua aplicação? A OAB tem legitimidade para realizar avaliações externas dos cursos de direito? Qual a posição das instituições diante de tais avaliações? O aluno é influenciado por esses resultados ao optar pela instituição em que pretende cursar?

Por fim, o último capítulo trabalhará com a necessidade de mudança epistemológica. Através dos elementos fornecidos pela Teoria dos Sistemas Autopoiéticos, desenvolvida por Luhmann e elaborada por Teubner, propõe-se uma nova observação dos sistemas jurídico e educativo. Diante disso, este capítulo responderá aos questionamentos que seguem: Em que consiste uma proposta de mudança epistemológica? Qual a contribuição da Teoria dos

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, ver MELO FILHO, Álvaro. Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *Revista da OAB*. V. 29. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1981.

Sistemas para a observação do sistema jurídico? Em que medida tal pensamento pode auxiliar a compreensão pedagógica (jurídica) dos problemas abordados ao longo da dissertação?

O projeto insere-se na linha de pesquisa “Sociedade, Novos Direitos e Transcacionalização”, integrante do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Direito, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Após apresentar os objetivos do trabalho, importa tecer algumas considerações acerca do método empregado na pesquisa. Através de uma abordagem dialética de interpretação da realidade, busca-se integrar percepções quantitativas e qualitativas sobre o tema, uma vez que ambas são imanentes aos fenômenos, estando inter-relacionadas<sup>2</sup>. A escolha metodológica ocorreu em razão de considerar que os fatos sociais não podem ser observados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, científicas, etc.

Utilizou-se, ainda, método monográfico<sup>3</sup>, o qual parte do pressuposto de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros. Assim, apesar da pesquisa ter sido realizada com instituições da região metropolitana de Porto Alegre<sup>4</sup>, acredita-se que os resultados obtidos são representativos de um universo maior.

O estudo será delineado através de: a) pesquisa bibliográfica, b) pesquisa documental, c) levantamento de dados e d) estudo de campo. A primeira vincula-se à utilização de obras que desenvolvem o tema. Em se tratando da segunda, destaca-se o uso de fontes de registros estatísticos da OAB, INEP e CNPQ. Sobre o terceiro ponto, destaca-se o levantamento de dados quantitativos referente ao perfil dos alunos pesquisados<sup>5</sup>. Por fim, efetuou-se estudo de campo qualitativo, o qual será apresentado através da abordagem aprofundada acerca das expectativas discentes.

---

<sup>2</sup> Para Gil: “No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos”. GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 31.

<sup>3</sup> “[...] o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 108.

<sup>4</sup> Ressalta-se que a apresentação das instituições pesquisadas será referida mais adiante.

<sup>5</sup> Gil destaca que “De modo geral, as pesquisas abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considera-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimento”. GIL, *ibidem*, p. 99.

O estudo de campo foi realizado por meio de entrevistas parcialmente estruturadas<sup>6</sup> com nove coordenadores de cursos de direito<sup>7</sup> da região metropolitana de Porto Alegre, tendo como meta investigar os principais objetivos e desafios enfrentados pelas instituições que representam<sup>8</sup>.

A opção pelo estudo nas instituições da região metropolitana ocorreu em virtude da facilidade de acesso/localização das mesmas. Além disso, acredita-se que essa região contém instituições com diversas características referentes ao caráter público e privado, de orientação religiosa e com diferentes Projetos Pedagógicos Institucionais. Segue, abaixo, a relação das instituições que participaram da pesquisa, a cidade e o seu ano de criação<sup>9</sup>:

Instituição de Ensino		Unidade	Ano de criação
Centro Universitário La Salle	UNILASALLE	Canoas	2000
Centro Universitário Metodista Ipa	IPAMETODISTA	Porto Alegre	2002
Centro Universitário Ritter dos Reis	UNIRITTER	Canoas	1971
Escola Superior de Administração, Direito e Economia	ESADE	Porto Alegre	2006
Faculdades Rio-Grandenses	FARGS	Porto Alegre	2002
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Porto Alegre	1947
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	São Leopoldo	1967
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	1900
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Canoas	1994

**Quadro 1 – Instituições que participaram da pesquisa**

<sup>6</sup> Segundo Laville e Dionne, a entrevista parcialmente estruturada é aquela “[...] cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas, com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas”. Cf. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1990, p. 186-190.

<sup>7</sup> A escolha pelos coordenadores ocorreu em virtude de representarem o curso de sua instituição. Nesse sentido, importa mencionar as considerações de Triviños, para quem: “[...] ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc). [...]”. TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 132.

<sup>8</sup> Sobre roteiro de entrevista, observaram-se os apontamentos de Goode e Hatt: “[...] é uma lista de pontos ou tópicos que um entrevistador deve seguir durante a entrevista. Neste caso é permitida apreciável flexibilidade quanto a maneira, ordem e linguagem obedecidas pelo entrevistador ao propor as questões”. GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979, p. 172.

<sup>9</sup> Destaca-se que a região metropolitana de Porto Alegre possui 11 instituições de ensino, no entanto, somente nove foram consideradas nesta pesquisa. As instituições Fundação Escola Superior do Ministério Público e Instituto Educacional São Judas Tadeu não integraram este estudo tendo em vista o elevado número de instituições participantes, sendo a maioria integrante da rede privada de ensino (88%), acredita-se que os dados obtidos foram suficientes para a realização do trabalho.

<sup>10</sup> Cumpre ressaltar que algumas destas instituições possuem mais de um *campus* de funcionamento, no entanto, optou-se pelas sedes mencionadas em virtude de terem sido os primeiros cursos de direito implantados.

O tempo dedicado às entrevistas variou. Em média, duraram 30 minutos, mas em alguns casos, conforme a disposição dos entrevistados e das implicações apresentadas ao longo da pesquisa, esse tempo superou duas horas de conversa.

Sobre as entrevistas, destaca-se que, em muitas pesquisas, o pesquisador opta por encaminhar o elenco de perguntas ao respondente antes da entrevista para que esse possa preparar suas respostas. Nesse estudo, porém, evitou-se que o respondente fornecesse respostas “padrão”, que não correspondam às reais opiniões e posições pessoais e institucionais. Por esse motivo, decidiu-se por não encaminhar as perguntas com antecedência, pois dificilmente o respondente apresentaria as mesmas respostas caso a pesquisa fosse enviada anteriormente.

Antes de dar início aos questionamentos, solicitou-se a autorização para que a declaração fosse gravada e utilizada no estudo. Em seguida, os objetivos da pesquisa foram apresentados, dando início a entrevista.

Neste trabalho, optou-se por não identificar os entrevistados. Tal decisão ocorreu, em primeiro lugar, para que estes se sentissem à vontade em expor suas opiniões pessoais, juntamente com a versão apresentada em nome da instituição. Ademais, cumpre ressaltar que a não identificação foi requerida por dois representantes de cursos jurídicos, os quais chegaram a manifestar o cuidado que a pesquisa deveria tomar para preservar suas identidades<sup>11</sup>. Assim, a transcrição das entrevistas ocorrerá do seguinte modo:

- a) cada coordenador receberá uma identificação numérica (ex. coordenador 1, coordenador 2...);
- b) utilizar-se-á o termo “coordenador” para ambos os gêneros (feminino e masculino);
- c) as passagens das entrevistas selecionadas serão transcritas do mesmo modo como os entrevistados as responderam;
- d) caso a resposta transcrita contenha termo que identifique a instituição ou o gênero do entrevistado, essa sofrerá modificação (ex. “Como coordenadora da Pucrs...” – “Como coordenador desta instituição...”).

---

<sup>11</sup> Tal solicitação se deve às opiniões apresentadas em relação à avaliação realizada pela OAB para auferir um selo de qualidade aos cursos jurídicos.

Os coordenadores dos cursos foram questionados sobre uma base comum de perguntas, as quais abordaram os seguintes assuntos: objetivos do curso, perfil de aluno egresso desejado, características do ensino proporcionado, conciliação de um ensino crítico com a preparação para provas e concursos, capacidade de um professor formado nos moldes tradicionais romper com sua prática educativa, resistência ao processo de mudança, atividades interdisciplinares e avaliação dos cursos jurídicos.

A pesquisa realizada nas nove instituições mencionadas possibilitou ainda a observação do sistema educacional jurídico sob a ótica do corpo discente<sup>12</sup>, razão pela qual o último ponto proposto no terceiro capítulo vincula-se às perspectivas dos discentes ao ingressarem no curso.

Com o objetivo de verificar quem são os estudantes de direito, utilizou-se outra técnica de pesquisa. Através da aplicação de questionários, buscou-se conhecer seus dados pessoais (como sexo, idade, atividade profissional, número de filhos, renda familiar e outros), expectativas em relação ao curso (motivo pelo qual o escolheu, aspirações profissionais, auto-avaliação, escolha da instituição, etc). Por esse motivo, este trabalho se propõe a realizar uma análise quantitativa e qualitativa sobre o tema.

Através da permissão concedida pelos coordenadores, foram aplicados 530 questionários aos alunos ingressantes dos cursos de direito, integrantes do turno da noite, matriculados na disciplina de Introdução ao Estudo Direito.

A escolha pelos alunos ingressantes se justifica por se encontrarem no início do curso. Uma pesquisa realizada nesse período possibilita o contato com suas motivações pessoais ao optarem pelo curso.

Os alunos do turno da noite foram selecionados em virtude da realidade em que vive ser considerada diversa dos estudantes do período diurno. Na grande maioria das vezes, o trabalho é requisito para que consigam arcar com as despesas do curso, já que a grande parte dos alunos matriculados em instituições privadas possui uma renda familiar baixa (conforme

---

<sup>12</sup> Ressalta-se que se firmou um compromisso de devolução dos dados coletados. Tanto coordenadores quanto alunos receberão o retorno da pesquisa.

será demonstrado mais adiante). O pouco interesse desse aluno deve-se à sua própria condição física, pois, após uma jornada de trabalho, a assistência às aulas pode representar um sacrifício<sup>13</sup>.

Optou-se por realizar a pesquisa com os discentes matriculados na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito por ser uma das únicas disciplinas comuns nos currículos das instituições pesquisadas. Integrante do primeiro semestre, ela é pré-requisito de diversas outras cadeiras, sendo cursada pela maior parte dos ingressantes.

Destaca-se que os 530 respondentes do questionário representam 51,1% dos alunos matriculados na disciplina de IED, no período noturno, das instituições mencionadas, no primeiro semestre de 2007. Com o intuito de especificar essa informação, a tabela abaixo apresenta o número de alunos matriculados em IED e o índice de respondentes de cada instituição:

TABELA 1 – Número de alunos matriculados e índice de respondentes por instituição

Instituição	Matriculados	Respondentes	%
ESADE	53	42	79,2%
FARGS	26	15	57,7%
IPA	93	50	53,8%
PUCRS	334	78	23,4%
UFRGS	70	40	57,1%
ULBRA	51	33	64,7%
UNILASALLE	42	31	73,8%
UNIRITTER	136	73	53,7%
UNISINOS	232	168	72,4%
<b>TOTAL</b>	<b>1037</b>	<b>530</b>	<b>51,1%</b>

Analisando a tabela anterior, verifica-se que o curso com menor índice de respondentes (23,4%) pertence à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tal incidência ocorreu porque a instituição somente permitiu a realização da pesquisa antes/após as aulas e durante o intervalo. Desse modo, seria possível cumprir com a exigência da Universidade de não comprometer o horário destinado às atividades acadêmicas.

O questionário aplicado, não identificado, apresentou questões fechadas e abertas. Em se tratando dessas últimas, os alunos tiveram ampla liberdade para expressarem suas

<sup>13</sup> ENGELMANN, Wilson. O Ensino Jurídico. In. *Estudos Jurídicos*. São Leopoldo: Unisinos, v.26, n.66, Jan./Abr., 1993, p.114.

opiniões. Após a coleta dos dados, esses foram submetidos à tabulação através da elaboração de categorias que sistematizassem as opiniões apresentadas.

Apesar deste trabalho se propor a analisar os resultados da pesquisa empírica nos capítulos três e quatro, destaca-se que essa abordagem será adotada ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho. Dessa forma, acredita-se ser possível conciliar opiniões discentes e docentes com a compreensão epistemológica do tema.

## **2 PERCEPÇÃO MECANICISTA DO DIREITO E SEU ENSINO**

Conhecer o pensamento cartesiano-newtoniano revela-se de fundamental importância, pois tal perspectiva influencia ainda hoje grande parte das áreas do saber. O modo como o direito passou a ser pensado na modernidade revela claramente a tendência mecanicista, podendo ser constatada a partir do seu desenvolvimento teórico e de suas práticas educativas.

Abordar o desenvolvimento do paradigma elaborado por Descartes e Newton torna-se fundamental, uma vez que integram a percepção de mundo moderno do Ocidente. Tal pensamento implicou a fragmentação ocorrida tanto na concepção de mundo como de indivíduo. A partir dessa perspectiva, o conhecimento é analisado a partir de seus componentes, concebendo suas partes de forma isolada e independente.

Hoje, fala-se em crise desse modelo científico, sendo necessária sua revisão. Entretanto, poucos são aqueles que enfrentam a base desse pensamento para então efetuar uma crítica. Com o intuito de abordar essa problemática, este capítulo desenvolverá, inicialmente, uma introdução acerca deste paradigma científico.

Em um segundo momento, sem a pretensão de esgotar o tema, almeja-se demonstrar de que modo o pensamento mecanicista influenciou o pensamento jurídico moderno.

Por fim, serão apresentadas algumas considerações a respeito da educação (jurídica) sob esta perspectiva.

### **2.1 VISÃO CARTESIANA-NEWTONIANA DO MUNDO MODERNO**

A abordagem a respeito da perspectiva cartesiana-newtoniana inicia no século XVI, uma época de profundas transformações na visão de mundo do homem ocidental. Abrem-se novos horizontes vinculados às noções de tempo e espaço, formando-se uma nova sabedoria, que apresenta concepções diversas das que prevaleceram na Idade Média. A rejeição às idéias

até então vigentes na Europa passam a ser verificadas em novas percepções políticas, religiosas, científicas, dentre outras.

Até a Idade Média<sup>14</sup>, a visão de mundo dominante na Europa era orgânica e teocêntrica, estando pautada no respeito às autoridades bíblicas. Os estudos desse período centravam-se em Deus, na alma humana e na ética. Nessa época, a estrutura científica assentava-se em duas referências: Aristóteles<sup>15</sup> e a Igreja.

No século XIII, Tomás de Aquino desenvolveu a estrutura conceitual que permaneceu incontestada durante todo o medievo. O período em que viveu foi caracterizado pela racionalização pela qual passava a Idade Média das cidades e a disputa de poder político entre Igreja e o poder secular (Império). Aquino elabora seu pensamento pela combinação da racionalidade aristotélica com as noções de pecado, próprias da teologia cristã. A teologia e a filosofia desenvolvidas por ele unem-se por meio das idéias de fé e razão, estando ambas direcionadas a Deus<sup>16</sup>.

A descrença e a dúvida passaram a ser abordados por pensadores que expressaram o clima de ceticismo propiciado pelas conquistas da Renascença e pela falência dos valores da Idade Média<sup>17</sup>.

A partir do século XVI, o desenvolvimento da ciência baseou-se em um novo método de investigação e as concretizações científicas realizadas fizeram com que esse período fosse chamado de Idade da Revolução Científica<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> As informações referentes ao período anterior ao século XVI não são objeto deste estudo, razão pela qual serão apresentados superficialmente.

<sup>15</sup> Aristóteles era considerado uma autoridade em razão do desenvolvimento da racionalidade prática e de concepções como prudência e virtude. Cf. ARISTÓTELES. *Ética a nicômaco*. 2 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

<sup>16</sup> Ver AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2001.

<sup>17</sup> Três pensadores podem ser mencionados nesse sentido: o alemão Agripa de Nettesheim (1487-1535), o qual proclama a incerteza das ciências; o médico português Francisco Sanchez (1552-1632), que lecionou na França, em Montpellier e Toulouse, revelando-se adversário das doutrinas aristotélicas e adotando a dúvida como recurso metodológico; e o pensador francês Michel de Montaigne (1533-1592), que modernizou e enriqueceu a argumentação do ceticismo e ressaltou a influência que os fatores pessoais, sociais e culturais exercem sobre as idéias. PESSANHA, José Américo Motta. *Descartes*. Vida e Obra. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000, p.08.

<sup>18</sup> Ver KUHN, Thomas. *A revolução copernicana: a astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental*. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1990 e KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Assim, entre os séculos XVI e XVII, abandonou-se a noção de universo orgânico, vivo e espiritual em detrimento de uma noção mecanicista do mundo. Logo, as concepções herdadas de uma tradição religiosa, pautadas na fé, foram substituídas pelo racionalismo e pela experimentação científica. Tal período foi marcado por uma idéia de razão desenvolvida pelas mudanças revolucionárias ocorridas na física, na astronomia e na matemática.

Contrariando as concepções geocêntricas, defendidas pela Igreja, ganhou espaço na época, a teoria heliocêntrica, que afirmava ser o sol o centro do universo. Na divulgação desta nova concepção, destacaram-se Copérnico, Kepler e Galileu.

Kuhn escreve sobre a crise do modelo ptolomaico na astronomia durante o século XVI, afirmando o que segue:

Quando de sua elaboração, no período de 200 a.c. a 200 d.c., o sistema precedente, o ptolomaico, foi admiravelmente bem sucedido na predição da mudança de posição das estrelas e dos planetas. Nenhum outro sistema antigo saíra-se tão bem: a astronomia ptolomaica é ainda hoje usada para cálculos aproximados; no que concerne aos planetas, as predições de Ptolomeu eram tão boas quanto as de Copérnico. Porém, quando se trata de uma teoria científica, ser admiravelmente bem sucedida não é a mesma coisa que ser totalmente bem sucedida. Tanto com respeito às posições planetárias, como em relação aos equinócios, as predições feitas pelo sistema de Ptolomeu nunca se ajustaram perfeitamente às melhores observações disponíveis. Para numerosos sucessores de Ptolomeu, uma redução dessas pequenas discrepâncias constituiu-se num dos principais problemas da pesquisa astronômica normal [...]<sup>19</sup>.

O início da Revolução Científica é atribuído ao astrônomo e matemático Nicolau Copérnico. Para ele, a Terra deixou de ser o centro do universo para tornar-se um dos muitos planetas na galáxia. Seu pensamento mudou a forma de ver o homem, tendo sido retirada sua posição de figura central da criação de Deus<sup>20</sup>.

Influenciado por Copérnico, o alemão Johannes Kepler, desenvolveu as leis empíricas do movimento planetário, que vieram a completar o trabalho de Copérnico. Sua maior inovação foi demonstrar que os planetas não se moviam em órbitas circulares, mas em elipse<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Id. Ibid, p.95.

<sup>20</sup> Ver *As Revoluções dos Orbes Celestes*. Tradução de A. Dias Gomes, Luis Albuquerque. 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

<sup>21</sup> Consultar MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. *Kepler: a descoberta das leis do movimento planetário*. Rio de Janeiro: Editora Odysseus, 2003.

Mas foi Galileu Galilei quem provocou uma verdadeira mudança na opinião científica da época. Ele já era famoso por ter descoberto as leis da queda dos corpos e o princípio da inércia. Após, voltou sua atenção para a astronomia, aplicando a observação científica dos fenômenos celestes. Através do uso de um telescópio, Galileu superou a velha cosmologia e comprovou que as hipóteses propostas por Copérnico eram cientificamente válidas.

Para os conservadores, eram inaceitáveis as observações telescópicas desenvolvidas por Galileu na tentativa de afirmar a superioridade do sistema copernicano e a realidade do movimento da terra<sup>22</sup>.

Cabe lembrar que Galileu foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas. Galileu dirigiu a atenção dos cientistas para as propriedades quantificáveis da matéria, sendo extremamente bem sucedido em toda ciência moderna<sup>23</sup>.

Nesse período, surgem duas orientações metodológicas utilizadas no pensamento moderno. Uma foi desenvolvida por Francis Bacon e outra por René Descartes.

Em se tratando da primeira, deve-se levar em consideração a perspectiva empirista<sup>24</sup> proposta por Bacon, a qual primava pela observação e experimentação. Para tanto, suas leis seriam formuladas indutivamente, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações. Tais conhecimentos são freqüentemente questionados em razão da sua utilização para domínio e controle da natureza.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> MARICONDA, Pablo Ruben. Introdução: O Diálogo e a condenação. In GALILEI, Galileu. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano*. Tradução de Pablo Ruben Mariconda. São Paulo: Discurso Editorial, 2001, p. 18.

<sup>23</sup> CAPRA, Fritjof. *O Ponto de mutação*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006, p.50-1.

<sup>24</sup> Destaca-se que a perspectiva empirista exerceu grande influencia no pensamento de John Locke, durante o século XVII. Voltando seu pensamento ao estudo do indivíduo, Locke negou a existência de idéias inatas (diferentemente de Descartes), alegando que a mente humana, ao nascer, é desprovida de qualquer conhecimento, podendo assim ser comparada a uma *tabula rasa*. Tal perspectiva originou a postura behaviorista, desenvolvida no século XX por diversos autores, dentre eles Burrhus Skinner. Sobre o pensamento de Locke, consultar LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 1986. Aprofundamentos acerca do behaviorismo e da obra de Skinner, consultar BAUM, William M. *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

<sup>25</sup> Ver BACON, Francis. *Novum Organun ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1997-1999.

Diferentemente do que sustentavam muitos autores escolásticos, a percepção empirista sustentava que uma análise semântica não era suficiente para a compreensão da natureza. Era preciso utilizar a experiência para desenvolver um conhecimento científico.

Outra orientação metodológica é inaugurada por René Descartes, através do método racional, dedutivo, que busca na matemática os recursos para alcançar a certeza científica.

Sobre o assunto, Luhmann esclarece:

*Debito al impresionante alegato de Bacon y Descartes, la ciencia solo se decide a aceptar como verdad lo que ella misma há examinado y encontrado correcto, y no, por ejemplo, a seguir fuentes o autoridades que ya saben previamente lo que es cierto. Acepta una metodología deductiva o 'geométrica', pero pensada en principio como seguro avance paso a paso partiendo de verdades evidentes por las que es empezar. En este sentido, para la ciencia del siglo XVIII los 'elementos' representan aún cosas dadas por la naturaleza a las que el conocimiento puede referirse, pero a los que no puede constituir por sí mismos como elementos de ciencia<sup>26</sup>.*

Descartes pretendia desenvolver um método que lhe permitisse construir uma completa ciência da natureza, acerca da qual poderia ter absoluta certeza. Convicto na crença da certeza do conhecimento científico, preocupava-se em distinguir a verdade do erro em todos os campos do saber.

Verifica-se que essa visão e sistema de valores foram formulados em decorrência de uma drástica mudança no modo como as pessoas descreviam o mundo e em seu pensamento. A nova percepção do cosmo propiciou à civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna, tendo se tornado a base do paradigma que dominou a cultura nos últimos trezentos anos<sup>27</sup>.

Outro ponto importante do método cartesiano é a sua sustentação analítica, que preconiza a decomposição dos problemas em suas partes, seguida pela disposição em sua ordem lógica. Nessa perspectiva, a natureza funcionaria conforme as leis mecânicas, fazendo com que tudo no mundo material pudesse ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes.

---

<sup>26</sup> LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogia*. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996, p. 51.

<sup>27</sup> CAPRA, op. cit., p.49.

Na busca de caminhos que chegassem à verdade científica, Descartes elabora uma nova teoria, que é apresentada na obra *Discurso do Método*:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir.

Os longos encadeamentos de razões, todas simples e fáceis, que os geômetras costumam utilizar para chegar a suas mais difíceis demonstrações, me haviam feito imaginar que todas as coisas passíveis de serem conhecidas pelos homens se seguem umas às outras do mesmo modo, e contando que nos abstenhamos de aceitar alguma como verdadeira que não o seja, e que mantenhamos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada à qual enfim não se chegue, nem tão oculta que não se descubra. E não foi muito difícil buscar por quais era preciso começar, pois eu já sabia que era pelas mais simples e mais fáceis de conhecer; e considerando que, entre todos os que até agora buscaram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; disso eu não esperava nenhuma outra utilidade a não ser que elas acostumassem meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões<sup>28</sup>.

Logo, o método é construído a partir da dúvida, da fragmentação, da ordem e possui uma forte influência da matemática.

Descartes buscava unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, pautadas em verdades e certezas racionais. A matemática servia de base para um campo bastante limitado de aplicações, o das artes mecânicas. Certo da existência de um acordo fundamental entre as leis matemáticas e as leis da natureza, ele pretendia elaborar um tratado de matemática, almejando discorrer sobre uma “matemática universal”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 55-56.

<sup>29</sup> GAUKROGER, Stephen. *Descartes: uma biografia intelectual*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p.16.

Levando em consideração a percepção matemática desenvolvida por Descartes, observa-se o motivo pelo qual seus métodos consistiam em subdividir os problemas em quantas partes fossem necessárias para que então fosse possível se compreender o todo<sup>30</sup>. Assim, encarava o universo como sendo uma máquina, tendo o relógio como metáfora perfeita.

De acordo com suas idéias, a fé deveria ficar confinada ao culto de cada um, não invadindo as esferas dos costumes, da política, da filosofia e da ciência em geral. Em seu livro *Meditações sobre a filosofia primeira*<sup>31</sup>, Descartes aplicou seu método ao conhecimento de Deus e à demonstração racional da imortalidade da alma<sup>32</sup>.

Segundo o pensamento cartesiano, alma e corpo são concebidos separadamente. O pensamento se associa à percepção de alma, estando diretamente relacionada com a razão. O corpo, por sua vez, integra a existência material, não podendo ser aplicado à alma. Descartes conclui que “as coisas que se concebe clara e distintamente serem substâncias diferentes, como se concebe o espírito e o corpo, são, de fato, substâncias diferentes e realmente distintas umas das outras”. Assim, “a deterioração do corpo não traz como consequência a morte da alma”. A alma, ao contrário do corpo, é uma substância pura. Nesse sentido, considera que “o corpo humano pode facilmente morrer, mas que o espírito ou a alma do homem (o que não pode ser diferenciado de maneira alguma) é imortal por sua natureza”<sup>33</sup>.

A partir dessas idéias, Descartes propõe um método universal, que pode ser aplicado nas diversas áreas do conhecimento. O modo de estruturar o conhecimento deste período influenciou fortemente no desenvolvimento do pensamento ocidental, podendo ser denominado de paradigma mecanicista ou cartesiano.

---

<sup>30</sup> Cumpre destacar que esse aspecto do pensamento cartesiano ocasionou a atitude generalizada do reducionismo na ciência, considerando que todos os aspectos dos fenômenos podem ser compreendidos se forem reduzidos às partes que o constituem.

<sup>31</sup> DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Tradução de Gustavo de Fraga. 1 ed. Coimbra: Almedina, 1976.

<sup>32</sup> O ceticismo desempenhou um papel preponderante nas *Meditações*, sendo comum presumir-se que teria motivado a epistemologia cartesiana. Contudo, o autor ressalta que seu interesse pelo ceticismo foi relativamente tardio e ganhou forma no contexto de suprir sua filosofia natural de uma legitimação metafísica, tarefa que Descartes sequer chegou a considerar antes da condenação de Galileu, em 1633, e que foi reação direta a essa condenação. O ceticismo era simplesmente um meio para se chegar a um fim, e esse fim não tinha relação com uma certeza sobre a existência de um mundo material, mas sim com o estabelecimento das credenciais metafísicas de uma filosofia natural mecanicista, cujo esteio central - o movimento da Terra ao redor do Sol - fora condenado pela Inquisição. GAUKROGER, op. cit., p.33.

<sup>33</sup> DESCARTES, René. *Discurso do Método, As Paixões da Alma e Meditações*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p.242-3.

Cabe lembrar que foi o físico e matemático Isaac Newton o grande responsável pelo questionamento do cartesianismo. Antes de elaborar sua própria filosofia natural, no início da década de 1660, Newton era cartesiano e buscou implementar o projeto proposto por Descartes. Completando a revolução científica, Newton desenvolveu uma formulação matemática completa da concepção mecanicista da natureza, sintetizando os trabalhos dos já mencionados de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes.

O universo newtoniano é considerado como um sistema mecânico, o que funciona em conformidade com as leis matemáticas exatas. Newton introduziu a combinação apropriada entre os métodos empírico/indutivo e o racional/dedutivo. Em sua obra *Princípios Matemáticos de la Filosofia Natural*, escreve:

*Como los antiguos consideraban de la mayor importancia la mecánica para la investigación de los casos naturales, y como los modernos – rechazando formas substanciales y cualidades ocultas – han intentado reducir los fenómenos de la naturaleza a las leyes matemáticas, he querido en este trabajo cultivar la matemática en todo en cuanto se relaciona con la filosofía<sup>34</sup>.*

Nessa obra, Newton comprova a validade da lei da gravidade para todo o sistema solar, explicando o movimento de partículas materiais através de suas equações do movimento. Em sua teoria, sustenta uma postura determinista ao descrever que toda causa origina um efeito.

Newton elaborou as três leis dos corpos em movimento, que se tornaram o fundamento da mecânica clássica. Esses estudos influenciaram fortemente o desenvolvimento das ciências<sup>35</sup> durante os séculos XVIII e XIX, fazendo com que a imagem de mundo descrita por Descartes, como sendo uma máquina perfeita, fosse considerada como um fato

---

<sup>34</sup> NEWTON, Isaac. *Princípios Matemáticos de la Filosofia Natural*. Tradução de Antônio Escotado. Madrid: Tecnos, 1987, p. 5.

<sup>35</sup> A perspectiva cartesiana-newtoniana influenciou fortemente o desenvolvimento das ciências humanas. Hobbes, por exemplo, adotou o princípio geométrico da teoria mecanicista às ciências morais. A esse respeito, “[...] o sistema de Hobbes se baseia em um materialismo mecanicista absoluto, em condição de unificar a Lógica, a Filosofia Natural, a Filosofia Civil (ou política) dentro de um modelo rigorosamente dedutivo”. CRESPI, Franco; FORNARI, Fabrizio. *Introdução à sociologia do conhecimento*. 1 ed. São Paulo: EDUSC, 2000, p. 43.

comprovado pela teoria newtoniana<sup>36</sup>. Dessa forma, constata-se a importância da física ao tornar-se a base de todas as outras ciências.

Como exemplo de adepto do pensamento cartesiano, pode-se mencionar Edmund Husserl. Incomodado com o ceticismo, o filósofo alemão, que inicialmente havia estudado matemática<sup>37</sup>, investiga o pensamento, não o concebendo a partir de condicionantes que lhes sejam exteriores. Para ele, todas as ciências possuem uma essência, pois primeiramente utilizam a lógica e a matemática.

A concepção husserliana buscava fornecer consistência científica à filosofia, podendo, através de uma base racional, atingir outras ciências. Sendo considerado o fundador da fenomenologia, Husserl publicou inúmeras obras<sup>38</sup>, tendo influenciado Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Jacques Derrida e outros<sup>39</sup>.

Em sua obra *Meditações Cartesianas*<sup>40</sup>, Husserl retorna ao pensamento desenvolvido por Descartes<sup>41</sup>, conduzindo-se para a elaboração de sua filosofia fenomenológica, que possui como método a descrição da essência. Já em *A crise da humanidade européia e a filosofia*, apresenta uma crítica à concepção positivista que reduz a ciência ao mero conhecimento dos fatos<sup>42</sup>.

---

<sup>36</sup> Sobre o assunto, Gaukroger faz uma ressalva: “Na física, o mecanicismo nem sempre significou a mesma coisa para todos os autores. Em sua manifestação de meados do século XVII, ele implicava a redução da dinâmica à cinemática e, à medida que outras áreas da física (que não a mecânica) passaram a ser estudadas de perto no século XVIII, ele passou também a ser interpretado como uma redução de todos os fenômenos físicos à mecânica. Nem todas essas tentativas podem ser interpretadas como cartesianas, mas muitas o foram. No século XVIII, por exemplo, houve várias tentativas de desenvolver uma alternativa cartesiana ao newtonianismo, as quais tentaram reestruturar a física newtoniana em termos de uma filosofia natural francamente cartesiana”. GAUKROGER, op. cit., p.25.

<sup>37</sup> A primeira obra importante de Husserl foi denominada de *Filosofia da Aritmética*, tendo sido escrita no ano de 1891.

<sup>38</sup> Dentre as obras do filósofo, destacam-se: HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Tradução de Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (sua principal obra) e Idem. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

<sup>39</sup> Apesar da influência existente, atenta-se para o fato de que cada um dos autores desenvolveu sua teoria traçando caminhos distintos dos realizados por Husserl.

<sup>40</sup> HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa. Porto: Res, 1985.

<sup>41</sup> Sobre sua nova filosofia, Husserl escreve: “In un’audace e anzi eccessiva accentuazione del senso dell’universalità, che già si rivela in Descartes, questa nuova filosofia persegue nientemeno che lo scopo di riunire scientificamente nell’unità di un sistema teoretico tutte le questioni ragionevoli, attraverso una metódica apoditticamente evidente e attraverso um progresso infinito ma razionale di ricerca”. Idem., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzio ne allá filosofia fenomenológica*. Milano: Il Saggiatore, 1961, p. 38.

<sup>42</sup> Idem., *A crise...*, op. cit., 1996.

Como pode ser percebida, a ciência tinha como fundamento a experiência, a observação e a razão. O fundamento do conhecimento científico pautava-se na elaboração de uma teoria coerente e logicamente argumentada. Edgar Morin sintetiza o conhecimento deste período através de três idéias:

A primeira era a idéia de ordem. O universo é ordenado. O universo obedece a um determinismo universal e, às vezes, nos parece que nele há o acaso, é que não conhecemos o suficiente, nosso conhecimento é íntimo. E, além disso, esta ordem, na concepção clássica da física, é uma ordem mecânica.

O conhecimento, por outro lado, era também baseado no princípio da separação. Já no plano do pensamento filosófico, ou do pensamento em geral, Descartes havia fundado os progressos do conhecimento na capacidade de separar as dificuldades umas das outras, resolvê-las sucessivamente, de maneira a bem resolver o problema. Este princípio de separação estava de alguma forma confirmado, no desenvolvimento das ciências, pela separação das disciplinas umas em relação às outras. [...]

Tudo isso também significa que o observador está inteiramente separado de sua observação, a partir do momento em que essa é verificada e confirmada da maneira que descrevo<sup>43</sup>.

As concepções apresentadas tornaram-se paradigmas dominante das ciências, passando a orientar a observação e a produção científica até o século XX, momento em que os pressupostos de ordem e certeza foram surpreendidos pelo surgimento da desordem e da incerteza. Nesse contexto, novas descobertas demonstraram as limitações da perspectiva cartesiana-newtoniana.

Com o advento do pensamento evolucionista, desenvolvido na Biologia por Lamarck<sup>44</sup> e Darwin<sup>45</sup>, a postura mecanicista restou comprometida. Na matemática, destaca-se Rudolf Clausius, por ter sido um dos fundadores da termodinâmica moderna, tendo influenciado o físico austríaco Ludwig Boltzmann ao enunciar o segundo princípio da termodinâmica, dizendo que, no tempo, a entropia tende a crescer, sendo o fenômeno calorífero um fenômeno de agitação ao acaso das moléculas<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In PENA-VEGA, Alfredo (org.); NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 22-3.

<sup>44</sup> Ver LAMARCK, Jean-Baptiste. *Filosofia Zoológica*. Tradução de José González Llana. Valencia: F. Sempere, 1910.

<sup>45</sup> DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Tradução de Aulyde Soares. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

<sup>46</sup> Consultar BOLTZMANN, Ludwig. *Escritos de Mecânica y Termodinâmica*. Tradução de Ordóñez Rodríguez, Francisco Javier Odon. 1 ed. Madrid: Alianza, 1986.

Apesar das importantes contribuições mencionadas, o pensamento mecanicista desenvolvido por Newton ainda era considerado. A partir das três primeiras décadas do século XX é que tal perspectiva foi superada pelas descobertas decorrentes da teoria da relatividade e da teoria quântica<sup>47</sup>, superando assim os conceitos de tempo e espaço desenvolvidos pela física newtoniana. Dessa forma, a percepção cartesiana-newtoniana de certeza foi substituída pela idéia de incerteza, desenvolvida por cientistas como Einstein<sup>48</sup>, Heisenberg, Schrodinger<sup>49</sup>, Bohr<sup>50</sup> e outros.

Apesar de superada, a postura cartesiana-newtoniana, sustentada na lógica e na matemática, ainda é adotada por autores de diversas áreas do conhecimento, inclusive do direito. Com o intuito de trabalhar o modo como se deu essa apropriação, o próximo item deste capítulo propõe-se a refletir acerca da forma como tal perspectiva influenciou a formação do pensamento jurídico moderno.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO DO PARADIGMA DOGMÁTICO

O enfrentamento da influência da visão cartesiana-newtoniana na formação do pensamento jurídico moderno implica necessariamente algumas considerações acerca da dogmática jurídica. Para tanto, Puceiro ressalta: “El proceso de configuración del paradigma dogmático de ciencia jurídica no puede ser comprendido al margen de su inserción dentro de la problemática más general del lugar del saber jurídico dentro de la teoría general de la ciencia”<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> Convém lembrar que este período é denominado por Bachelard de era do *novo espírito científico*. Ver BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 9.

<sup>48</sup> EINSTEIN, Albert. *A evolução da física: o desenvolvimento das idéias desde os primitivos conceitos até a relatividade...* 1 ed. São Paulo: Nacional, 1939.

<sup>49</sup> Ver HEISENBERG, Werner; BORN, Max; SCHRODINGER, Erwin; AUGER, Pierre. *Problemas da física moderna*. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 2000.

<sup>50</sup> Ver BOHR, Niels et al. *Textos fundamentais da física moderna: sobre a constituição de átomos e moléculas*. Tradução de Mário José Saraiva, Rui Namorado. v. 2. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

<sup>51</sup> PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmático y ciencia del derecho*. Madrid: Editoriales de Derecho Reunidas, 1981, p. 21.

A importância do estudo da dogmática jurídica ocorre em virtude de ser considerada um paradigma científico utilizado pela ciência do direito dominante na modernidade<sup>52</sup>. Tal perspectiva encontra-se presente no imaginário dos juristas, uma vez que toda estrutura judiciária e educacional sustenta-se sobre esse paradigma.

O direito foi influenciado pelo Medievo, sendo possível relacioná-lo com a noção de dogma da época. Nesse sentido, adquire uma dimensão de sacralidade transcendente<sup>53</sup>.

O pensamento dogmático, em sentido estrito, surgiu em Bolonha nos séculos XI e, sobretudo, XII. Nesse período ocorre a redescoberta de boa parte da tradição clássica, ressurgindo os textos do direito romano salvos pela consolidação bizantina de Justiniano<sup>54</sup>. A realização de resenhas críticas dos *digestos* justinianeus e da *Littera Boloniensis* passaram a ser utilizadas como textos escolares na universidade.

Sobre os textos, Ferraz Júnior salienta:

Aceitos como base indiscutível do direito, tais textos foram submetidos a uma técnica de análise que provinha das técnicas explicativas usadas em aula, sobretudo no *Trivium* – Gramática, Retórica e Dialética, caracterizando-se pela glosa gramatical e filológica, donde a expressão *glosadores*, atribuída aos juristas de então. Em sua explicação, o jurista cuidava de uma harmonização entre todos eles, desenvolvendo uma atividade eminentemente exegética que se fazia necessária porque os textos nem sempre concordavam [...]<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Para Rocha, a dogmática jurídica vista por alguns como sinônimo de ciência do direito, uma vez que este conjunto de conhecimentos sobre as normas jurídicas que a compõe seria capaz de responder às exigências epistemológicas da cientificidade. Nessa concepção, valores e dogmas são vistos como paradigmas. ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia Jurídica e Democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p.48.

<sup>53</sup> Ressalta-se, novamente, que neste período Tomás de Aquino desenvolverá uma idéia de ser humano a partir dos pressupostos propostos por Aristóteles e pela tradição cristã.

<sup>54</sup> Sobre o assunto, Lopes esclarece: “Como reapareceu o texto de Justiniano no Ocidente é ainda uma questão disputada entre os historiadores. Alguns atribuem o fato ao interesse da Cúria Pontifícia em restabelecer a herança imperial da Sé Romana. Sabe-se que na Itália do século VI, reconquistada por Justiniano, vigorava o direito romano recolhido no *Código*, no *Digesto*, nas *Novellae* e *Instituta*. Consta que tal extensão de vigência havia sido feita a pedido do papa Virgílio em 554. Não era surpresa que a cópia dos textos tivessem sido salvas. [...] Segundo alguns, teriam existido duas versões antigas e autênticas: uma conhecida como *littera pisana-florentina* (assim chamada pelo manuscrito ter pertencido às cidades de Pisa e Florença) e uma *littera boloniensis*. [...] O manuscrito bolonhês, no entanto, é que se multiplicou e se transformou na *littera vulgaris* (ou *vulgata*). [...]”. LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na História*. Lições Introdutórias. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2002, p. 115.

<sup>55</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 62.

Uma das características desse período consiste na tendência exegética de caráter dogmático do pensamento jurídico medieval. Através da atuação dos glosadores, cultivou-se o respeito pela autoridade dos textos romanos a serem interpretados<sup>56</sup>.

Mas, é a partir do Renascimento que o direito perderá progressivamente seu caráter sagrado. Isso ocorre em virtude do novo método de investigação científica desenvolvido na época. Assim como na ciência, a fé foi substituída por uma percepção racionalista do universo, fruto da revolução científica ocorrida no final do século XVI. Tal transformação influenciou o direito através da sua dessacralização e tecnicização, deixando de lado os valores medievais conservados até então.

As transformações desse período implicaram em modificações políticas, que passam a estar vinculadas à noção de soberania nacional e o princípio da separação dos poderes<sup>57</sup>. Hespanha destaca que a consolidação dos Estados nacionais na forma de poder soberano reivindicou uma exclusividade do poder político e não uma superioridade em relação ao mesmo, como se imaginava na ordem medieval corporativa escalonada (reis, príncipes, senhores e corporações medievais)<sup>58</sup>.

Em um ambiente racionalista, ocorre a reafirmação do sujeito e da razão individuais, tornando o individualismo<sup>59</sup> a marca do jusnaturalismo moderno. Surge, então, a concepção de contrato social<sup>60</sup>, que passa a integrar as reflexões políticas e jurídicas da época. O conceito de liberdade, elaborado através da esfera individual de vida e propriedade, implicará na distinção decorrente entre o público e o privado<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> Rocha expõe que as relações entre ciência e sistema datam do século XVII, momento em que o jusnaturalismo rompeu com os procedimentos utilizados pelos glosadores, baseados na autoridade do Direito Romano. ROCHA, *Epistemologia Jurídica...*, op. cit., p.55-56.

<sup>57</sup> Desenvolvido em MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O espírito das leis*. Tradução de Fernando Henrique Cardoso; Leôncio Martins Rodrigues. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

<sup>58</sup> HESPANHA, Antônio Manuel. *Poder e instituições na Europa do antigo regime*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984, p. 35.

<sup>59</sup> A percepção individualizada do homem rompe com a idéia de animal político, proposta pelo pensamento aristotélico. Tal abordagem pode ser consultada em ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Manuela García Valdés. Madrid: Gredos, 1999.

<sup>60</sup> Consultar ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução de Antônio de P. Machado. São Paulo: Formar, 1978. .

<sup>61</sup> Sobre o assunto, consultar LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução de Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

Com o desenvolvimento do pensamento de Galileu até as descobertas de Newton<sup>62</sup>, delineia-se a herança sistemática do paradigma dogmático, proveniente do jusnaturalismo racionalista da era moderna. O direito racional relacionará o pensamento jurídico ao sistemático, fazendo com que se adote uma forma dedutiva, matematizada e geometrizada da compreensão do direito e da natureza.

Sobre o tema, Puceiro ressalta que:

*La expresión típica de este modelo científico en el ámbito del saber jurídico es la versión racionalista del derecho natural, hondamente influenciada por la concepción protestante de que las leyes fijas del movimiento físico, los principios del entendimiento y los de la moral son aspectos parciales de un orden más vasto, querido y establecido por Dios como expresión de su racionalidad y providencia infinita. [...] Em el fondo, late la idea de la materia como una realidad inerte, de propiedades geométricas y mecánicas, predicables, tanto respecto de la naturaleza inanimada como de la naturaleza social. Es evidente también la primacía de la noción euclidiana de certeza, inspirada en los cánones de la geometría y de las ciencias demostrativas de un orden universal, abarcable de modo exhaustivo por la razón humana a través de descomposiciones y composiciones sucesivas operadas por el cálculo racional<sup>63</sup>.*

Os sistemas racionais, desenvolvidos primeiramente pela astronomia, influenciaram a teoria do direito, ocasionando o refinamento dos métodos de interpretação dos textos. A percepção de sistema foi considerada como um meio de se obter a ordem, possibilitando a segurança e o fundamento do conhecimento.

Contudo, importa lembrar os dois métodos que integraram o pensamento filosófico da época (ambos já apresentados no item anterior deste capítulo). Um deles relaciona-se ao caráter empírico-demonstrativo; e o outro, integra a perspectiva racional dedutiva, desenvolvida primeiramente por René Descartes.

Com o direito natural europeu não foi diferente. Esse acompanhará a nova filosofia. Uma parte da teoria jurídica será influenciada pelo empirismo<sup>64</sup>, enquanto que a outra será sustentada pelos postulados idealistas desenvolvidos de Descartes a Kant.

---

<sup>62</sup> No mesmo sentido, escreveu LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Tratados fundamentales*. 2 ed. Buenos Aires: Losada, 1946.

<sup>63</sup> PUCEIRO, op. cit., p. 24.

<sup>64</sup> Para Rocha: “o empirismo jurídico omite de suas análises os modernos avanços da epistemologia (notadamente após os trabalhos de Bachelard, Canguilhem, Piaget e outros), constituindo-se em um saber cientificamente ultrapassado”. ROCHA, *Epistemologia Jurídica...*, op. cit., p.54.

Samuel Pufendorf foi o responsável por desenvolver a sistemática jurídica por meio do método dedutivista do jusnaturalismo moderno. A partir da natureza humana, elabora todo o sistema jurídico do direito natural<sup>65</sup>.

Assim, verifica-se que os pressupostos cartesiano-newtonianos passam a exercer grande influência sobre o pensamento jurídico europeu, que recebe um caráter lógico-demonstrativo de sistema fechado. Via exatidão matemática, a razão passa a legitimar a teoria do direito, sendo mantida ainda hoje em códigos e compêndios jurídicos.

Segundo Andrade:

[...] o jusnaturalismo moderno, ao produzir uma teoria jurídica norteada pela idéia de sistema e pelo método sistemático, segundo o rigor lógico da dedução, desloca o ponto de partida da teoria jurídica da autoridade para a razão, introduzindo a noção de sistema como herança que não mais abandonará e que constituirá uma das notas típicas do paradigma dogmático, não obstante o deslocamento que fará em relação aos axiomas norteadores do sistema jusnaturalista<sup>66</sup>.

Grócio, por sua vez, propõe demonstrações através da utilização do método *a posteriori*, que prima por exemplos históricos. Sobre essa tendência, Ferraz Júnior compreende que a ciência moderna passa a utilizar-se de um procedimento empírico-analítico. Os modelos de direito natural passam a ser entendidos não como hipóteses científicas a verificar, como se viu em Descartes, mas como um exemplo que se torna viável na experiência. Desse modo, a teoria jurídica consegue transformar o conjunto de regras que compõem o direito em regras técnicas controláveis na comparação das situações vigentes com as situações idealmente desejadas. Logo, ocorre a modificação de seu estatuto teórico. Não se trata mais de contemplação, manifestação de autoridade ou exegese, mas sim da capacidade de reprodução artificial de processos naturais<sup>67</sup>.

Outro dado que merece destaque é o fato de que, entre os séculos XVI e XVIII, o direito tornou-se cada vez mais escrito, o que se evidencia com o crescimento da quantidade

---

<sup>65</sup> Sobre o assunto, ver PUFENDORF, Samuel. *Os deveres do homem e do cidadão de acordo com as leis do direito natural*. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

<sup>66</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Dogmática jurídica: esboço de sua configuração e identidade*. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003, p. 36.

<sup>67</sup> FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p. 69.

de leis existentes<sup>68</sup>. Tal fenômeno contribuiu para uma concepção de direito baseada na segurança e na precisão de seu entendimento.

Cumpra ressaltar a importância do direito natural nas Revoluções Francesa e Americana<sup>69</sup>. Conforme Barretto, a idéia de direito universal, expressa pela tradição jusnaturalista, serviu de fundamento para toda ordem jurídica positiva. Essa concepção recebeu forma jurídica nas Declarações de Direitos do Homem do final do século XVIII<sup>70</sup> e na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, que proclamam direitos (chamados naturais) da pessoa humana como tal<sup>71</sup>. Tais Declarações atestam o caráter individualista do direito natural moderno, em que os direitos do homem são inatos e inalienáveis<sup>72</sup>.

Para Lopes:

O ideal de uma ciência positiva, ou positivista, assenta-se na tradição idealista da filosofia do fim do século XVIII. Em primeiro lugar, define-se uma distinção entre sujeito e objeto<sup>73</sup> do conhecimento e suas relações recíprocas. Em segundo lugar, propõe uma objetividade do conhecimento demonstrável pela manipulação e pela experimentação. [...] A ciência é então destacada da interpretação e da razão prática, e associada à razão instrumental<sup>74</sup> e ao cálculo. O universo tem uma

<sup>68</sup> Convém lembrar o caráter privilegiado que a lei passa a assumir como fonte de direito e a concepção do direito como sistema de normas postas.

<sup>69</sup> Azevedo sustenta ser possível verificar que “Da Revolução Francesa, via Escola da Exegese, resultou uma ciência jurídica positivista, que cindiu o discurso jurídico, afastando sua dimensão crítico-valorativa”. AZEVEDO, Plauto Faraco. Ensino Jurídico e Politicidade do Direito. In *Revista da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul*. n.16, ano XXIV, Mar.1997, p. 95.

<sup>70</sup> São elas: Declaração de Direitos de Virgínia, de 12 e junho de 1776; Declaração da Independência dos Estados Unidos, de 04 de julho do mesmo ano; e Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789.

<sup>71</sup> BARRETTO, Vicente de Paula. Perspectivas Epistemológicas do Direito no século XXI. In ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004, p. 253.

<sup>72</sup> Diante do exposto, Comparato constata que as Declarações do século XVIII representaram a emancipação histórica do indivíduo em relação aos grupos, clãs, família, estamento e organização religiosa ao qual ele estava submetido. Fora-lhe assegurada a legalidade e a garantia de igualdade de todos perante a lei. COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 52-3.

<sup>73</sup> A separação entre sujeito e objeto acarretou em uma suposta impressão de neutralidade do sujeito, como se esse não interagisse com o objeto e não fizesse parte do seu próprio ambiente. Segundo Boaventura de Souza Santos a relação sujeito/objeto pressupõe um distanciamento, o estranhamento mútuo e a subordinação total do objeto ao sujeito. Nesse sentido, configura-se um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento como válido. Conforme SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 34.

<sup>74</sup> Max Weber é considerado o responsável por essa perspectiva. Sobre o assunto, Albano Pepe escreve: “Seu conceito de racionalidade implica numa razão científica e técnica que se distancia deliberadamente das questões relativas aos valores, pois compreende nos alicerces da economia capitalista, no estado constitucional, na administração pública, nas organizações sociais e na ética profissional, uma única forma de racionalidade, a racionalidade instrumental com respeito a fins”. PEPE, Albano Marcos Bastos. A recepção Habermasiana da Sociologia do Direito de Max Weber. In ROCHA, Leonel Severo (org.), MORAIS, José Luis Bolzan de;

linguagem matemática, e é possível conhecê-la prescrevendo os fenômenos. O empirismo associa-se, pois, ao idealismo: a descoberta das leis e a formulação das hipóteses (elementos ideais) são verificadas, ou falsificadas, como diz Popper, pela experimentação e pela observação<sup>75</sup>.

Nesse período, o Estado constitui-se com base no estado de natureza, como resultado do contrato social. Bobbio aponta que, mesmo na organização do Estado, os homens conservaram ainda certos direitos naturais fundamentais<sup>76</sup>.

Ao término do século XVIII, início do XIX surge no campo filosófico-jurídico a Escola Histórica do Direito<sup>77</sup>, tendo como principal representante Savigny<sup>78</sup>. Frequentemente associado a uma perspectiva romântica<sup>79</sup>, o historicismo resgata o passado, abrindo mão de alguns princípios racionalistas. Isso porque somente através do estudo histórico do direito é que seria possível adquirir um correto entendimento da ciência e de todo o direito. Assim, substitui-se o abstrato e o universal pelo concreto e o particular, abrindo espaço para o desenvolvimento do positivismo<sup>80</sup> jurídico alemão. Nesse sentido, Puceiro ressalta que “Para el historicismo, el derecho es lo dado; lo historicamente puesto por una voluntad determinada en um contexto espacial y temporal específico”<sup>81</sup>.

Luhmann, ao tratar do assunto, considera que, tendo em vista o desmoronamento da ordem estamental e a crescente temporalização e historicidade das descrições das estruturas

STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, sistemas sociais e hermenêutica*. Programa de pós-graduação em Direito da Unisinos: mestrado e doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado. Ed.; São Leopoldo: Unisinos, 2005, p.144.

<sup>75</sup> LOPES, op. cit., p. 222.

<sup>76</sup> BOBBIO, Norberto. *O Positivismo Jurídico*: lições de filosofia do direito. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995, p. 42.

<sup>77</sup> “Savigny forma o solo rígido com a análise histórica, possibilitando o desenvolvimento da escola do Direito Livre e da Escola da Livre Investigação Científica, na perspectiva de impor aos juristas não só a fria leitura dos códigos, mas a interdisciplinaridade, utilizando-se das escolas sociológicas numa linha globalizante no Direito.” CARVALHO, Salo de. Mitos sobre a escola do direito livre. In *Estudos Jurídicos*. São Leopoldo: Unisinos, v. 26. set./dez., 1993, p. 126.

<sup>78</sup> Em sua obra SAVIGNY, Friedrich Karl von. SAVIGNY, Friedrich Karl Von. *Sistema del derecho romano actual*. 1. ed. Madrid: F. Gongora, 1878, o autor sustenta que o sistema perde em parte o caráter absoluto da racionalidade dedutiva que envolvia o sistema jurídico em sua totalidade perfeita.

<sup>79</sup> Nesse sentido, observar o disposto em FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p. 72.

<sup>80</sup> Apesar de muitos autores considerarem erroneamente as concepções de Direito Natural e Direito Positivo como posturas dicotômicas, torna-se relevante observar que a percepção científica desenvolvidas nos séculos XVI e XVII, por Descartes e Newton, influenciaram as proposições utilizadas pelo Positivismo do século XIX. De acordo com Crespi e Fornari, Auguste Comte utiliza a racionalidade científica proveniente da Física para estabelecer os nexos obrigatórios e as lógicas objetivas que subsistem entre as formas do saber e a realidade social. Sobre o tema, ver CRESPI; FORNARI, op. cit., p. 72.

<sup>81</sup> PUCEIRO, op. cit., p. 26.

sociais, a diferença fundamental que estabelecia a unidade – *classe social* – seria substituída pela de *progresso*<sup>82</sup>.

Para Savigny<sup>83</sup> e Ihering<sup>84</sup>, o direito não se reconhece a partir do seu conteúdo (como na teoria do direito natural), mas a partir de sua forma de aparição na vida social. É a positividade que constitui formalmente o objeto direito.

A dogmática foi ocupando um lugar de destaque. Conforme pode ser visto, a razão jusnaturalista foi substituída pelo fenômeno histórico<sup>85</sup>, ocasionando o surgimento da dogmática moderna. Segundo Ferraz Júnior, operacionalmente, isto significou uma síntese do material romano com a sistemática do jusnaturalismo. Para ele, “esta vinculação de historicismo com a Teoria do Direito Prático custou à Ciência do Direito, no sentido de uma ciência histórica, uma falta de rigor que, no entanto, foi compensada pelo enorme desenvolvimento da Dogmática desde então”<sup>86</sup>.

A partir da Escola Histórica foram originadas as condições para que o método sistemático fosse adotado. Para tanto, o positivismo jurídico passa a apresentar um pensamento dogmático que procura legitimar seu ideal de ciência por meio das garantias de segurança que a lei proporcionaria<sup>87</sup>.

---

<sup>82</sup> LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.97.

<sup>83</sup> Ver SAVIGNY, Friedrich Karl Von. *Metodología jurídica*. Tradução de Hebe Caletti Marenko. Buenos Aires: Depalma, 1994.

<sup>84</sup> Ver IHERING, Rudolf Von. *A finalidade do direito*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1979 e IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1980..

<sup>85</sup> Destaca-se a importância do pensamento kelseniano na rejeição de uma perspectiva historicista e relativista do direito. Tal afirmação pode ser realizada através de uma análise de suas palavras no prefácio da primeira edição de sua Teoria Pura. Observe: “Há mais de duas décadas que empreendi desenvolver uma teoria jurídica pura, isto é, purificada de toda a ideologia política e de todos os elementos de ciência natural, uma teoria jurídica consciente da sua especificidade porque consciente da legalidade específica do seu objeto. Logo desde o começo foi meu intento elevar a Jurisprudência, que - aberta ou veladamente - se esgotava quase por completo em raciocínios de política jurídica, à altura de uma genuína ciência, de uma ciência do espírito. Importava explicar, não as suas tendências endereçadas à formação do Direito, mas as suas tendências exclusivamente dirigidas ao conhecimento do direito, e aproximar tanto quanto possível os seus resultados do ideal de toda ciência: objetividade e exatidão”. KELSEN, Hans. Prefácio à primeira edição. In *Teoria Pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.XI.

<sup>86</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998, p. 60.

<sup>87</sup> ROCHA, *Epistemologia Jurídica...* op. cit., p.56.

Conforme Andrade:

[...] o paradigma dogmático, embora herdeiro de uma tradição jurídica secular, recebe sua formulação originária (fundacional) da Escola Histórica, recebendo uma formulação acabada (relativamente ao seu *approach* e ideologia de base) do positivismo jurídico em sua fase madura, sob o influxo, então, de um conceito moderno de Estado<sup>88</sup>.

Bobbio expõe a tentativa da Escola Histórica de romper com as concepções filosóficas racionalistas, cuja matriz encontrava no pensamento cartesiano. O autor chama a atenção para o fato de que a Escola Histórica e o positivismo jurídico não são a mesma coisa, contudo, a primeira preparou o segundo graças a sua crítica radical ao direito natural<sup>89</sup>.

No século XIX, de um lado, ocorreu a revitalização do pensamento de Kant (via neokantismo<sup>90</sup>) e, de outro, do positivismo que engendrou a sociologia empirista<sup>91</sup> e principalmente o neopositivismo lógico<sup>92</sup>.

O direito passou a privilegiar a lei<sup>93</sup> e o ordenamento jurídico positivo<sup>94</sup>, assimilando o fenômeno do Estado moderno por intermédio de um direito regulador racional<sup>95</sup>, supranacional e capaz de operar em todas as circunstâncias. O jusnaturalismo racionalista e o iluminismo são duas correntes que confluem no espírito de clareza e sistematização a impulsionar o movimento de codificação do direito<sup>96</sup>. Refletindo o desejo de ordem,

---

<sup>88</sup> ANDRADE, op. cit., p. 28.

<sup>89</sup> BOBBIO, op. cit., p. 42.

<sup>90</sup> Tendo como um dos seus principais expoentes Hans Kelsen.

<sup>91</sup> Podendo ser mencionado o pensamento de Émile Durkheim. Sobre o autor, consultar DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1982.

<sup>92</sup> ROCHA, Leonel Severo. *A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar*. Porto Alegre: Fabris, 1985, p. 27.

<sup>93</sup> Segundo o entendimento de Arendt: “Nos sécs. XVII, XVIII e XIX a função das leis não era garantir direitos, mas proteger a propriedade. Logo, era a propriedade que assegurava a liberdade. No séc. XX houve uma demasiada exposição das pessoas, as quais não eram protegidas. Sentiu-se a necessidade de proteger os indivíduos e as liberdades individuais. Assim, demonstram-se coincidentes as idéias de propriedade e liberdade em ambas as Revoluções (Americana e Francesa), pois tentaram recuperar antigos direitos”. ARENDT, Hannah. *Da Revolução*. São Paulo: Ática, 1988, p. 145.

<sup>94</sup> Na concepção sistêmica, o direito não é determinado nem por autoridades terrestres, nem pela autoridade dos textos, nem tampouco pelo direito natural ou por revelação divina: o Direito determina-se a ele mesmo por auto-referência, baseando-se na sua própria positividade. [...] o direito positivo é auto-produzido, não apenas no sentido de que é produto do homem, mas sobretudo no sentido de que é produto do próprio direito”. TEUBNER, Gunther. *O Direito como Sistema Autopoiético*. Lisboa: Clouste Gulbenkian, 1989, p.02-03.

<sup>95</sup> “Neste momento, tanto no tocante à religião como no que respeita ao direito, o sentimento de segurança triunfa sobre o sentimento de dependência. Sob este ponto de vista psicológico podemos definir: - direito, a fé no Estado; religião, a fé em Deus”. IHERING, Rudolf Von. *A Evolução do Direito*. 1 ed. Salvador: Progresso, 1950, p. 313.

<sup>96</sup> WIEACKER, Franz. *História do Direito Privado Moderno*. 1 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 366.

hierarquia<sup>97</sup> e a concentração legislativa no poder do Estado, inúmeros códigos são elaborados<sup>98</sup>.

Destaca-se a importância da criação do Código de Napoleão, datado de 1804. Sobre o assunto, Gilissen escreve:

A partir da promulgação do *Code Civil*, os juristas começaram a estudá-lo, dedicando-se mais especialmente à análise do seu texto. Consideravam-no como algo de absolutamente novo, que era necessário explicar sem ter o passado em conta. Atribuíram à análise textual uma importância capital, explicando um artigo a partir de outro, combinando-os entre si, elaborando assim na base das disposições legais teorias novas, muitas vezes imprevistas, que os autores do Código não tinha, decerto, imaginado. Isolavam assim o *Code Civil* – e também outros códigos – do meio social no qual ele tinha nascido e no qual ele devia ser aplicado; consideravam-no em si, como um todo, do qual eles deviam deduzir por via de raciocínio todas as soluções teoricamente possíveis. Método, portanto, puramente dogmático, baseado na análise exegética dos textos legais<sup>99</sup>.

Diante do apresentado anteriormente, nota-se que o movimento codificatório, de inspiração iluminista, marca o período de transição para o século XIX, possibilitando a positivação do direito natural por um código posto pelo Estado. Ademais, destaca-se o surgimento da Escola da Exegese<sup>100</sup>, que passou a exercer grande influência nos países em que predominaram os postulados napoleônicos<sup>101</sup>. A partir desse momento, a tarefa do jurista torna-se tipicamente dogmática<sup>102</sup>, incentivando teorizações e sistematizações da experiência jurídica<sup>103</sup>, que ainda hoje são configuradas na dogmática jurídica<sup>104</sup>.

<sup>97</sup> “La construcción más influyente (o al menos la más tradicional) acerca de la unidad del derecho trabajó con la imagen de jerarquía de fuentes o tipos de derecho: derecho eterno, natural, positivo. Esta construcción pudo apoyarse en una sociedad estratificada y en una correspondiente arquitectura jerarquizada del mundo, pero planteó precisamente la necesidad del orden jerárquico de manera dogmática [...]”. LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p. 73-74.

<sup>98</sup> O surgimento dos Códigos iluministas ocorreu em 1756, com o *Codex Bavaricus* (de Max José III da Baviera). Em seguida, podem ser mencionados o Código de Josefino (de 1786) e o Código Civil Prussiano (de 1794). Hespanha aborda ainda a tentativa de Marques do Pombal, em Portugal, de remodelar as fontes do direito através da *Lei da Boa Razão* (1769). HESPANHA, Antônio Manuel. *Poder e instituições na Europa do antigo regime*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984, p. 73p.

<sup>99</sup> GILISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Tradução de Antônio Manuel Hespanha; L. M. Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 515.

<sup>100</sup> Sobre a Escola da Exegese, consultar PERELMAN, Chaim. *Lógica jurídica*. Tradução de Vergínia K. Pupi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

<sup>101</sup> Tal direcionamento se deu, no mundo germânico, através da doutrina dos Pandectistas.

<sup>102</sup> Convém lembrar que, com a criação dos cursos jurídicos no Brasil, os professores da Escola de Recife começaram a desenvolver um pensamento jurídico voltado ao Código Civil francês, razão pela qual o país adotou uma perspectiva de direito voltada à exegese. Assim, o Código Civil de 1916 foi redigido no modelo francês. Tal modelo epistemológico influenciou o pensamento de Pontes de Miranda, considerado o grande modelo de jurista brasileiro. Assim, pode-se dizer que ser um bom jurista implicaria em conhecer e comentar os códigos.

<sup>103</sup> Sobre esse aspecto: “[...] el paso del pensamiento jurídico de sistemas de conceptos a sistemas de acciones posibilita una problematización funcional de la dogmática. Esto no significa que la dogmática pueda ser

A teoria jurídica dominante passa a ser determinada por uma metodologia positivista. Pautadas em abordagens eminentemente analíticas, as posturas juristicistas voltam-se aos aspectos empírico-lógicos<sup>105</sup> das normas. Fruto dessa postura teórica, utilizam-se os aspectos normativos do direito, em detrimento de suas dimensões políticas<sup>106</sup>.

Sobre o método da ciência jurídica, Bobbio escreve:

[...] o positivismo jurídico sustenta a *teoria da interpretação mecanicista*, que na atividade do jurista faz prevalecer o elemento declarativo sobre o produtivo ou criativo do direito (empregando uma imagem moderna, poderíamos dizer que o juspositivismo considera o jurista uma espécie de robô ou de calculadora eletrônica)<sup>107</sup>.

A idéia geral de ciência do positivismo fundamenta-se na experiência<sup>108</sup>, considerando os fatos verificáveis (passíveis de observação, recolhimento e experimentação metódicos) como princípio e fim da investigação científica. Para a totalidade dos fatos, vale a lei geral da causalidade, em que todo fenômeno tem a sua causa, cronologicamente anterior, a qual, de harmonia com as leis naturais, produz necessariamente aquele efeito. Desse modo, Larenz estabelece que a função da ciência passa a ser a descoberta das leis de harmonia mediante as quais o determinismo realiza-se em pormenor e, a partir desta descoberta, explicar os fenômenos<sup>109</sup>.

---

sustituída por la problemática, pero el nuevo concepto de sistema da a la reflexión sobre la función y el concepto de la dogmática una base distinta". LUHMANN, Niklas. *Sistema jurídico y dogmática jurídica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983, p. 20.

<sup>104</sup> Cumpre ressaltar que muitos são os autores que resumem, erroneamente, o direito positivo ao puro e simples entendimento da lei. De fato, durante o século XIX ocorreu a redução do jurídico ao legal, culminando no que foi designado por legalismo. Tal fenômeno ocorreu para conferir maior segurança a uma sociedade que passava por inúmeras transformações.

<sup>105</sup> Essa perspectiva revela a continuidade de uma tradição iniciada no século XVI. A utilização da idéia de sistema como método foi incorporada à dogmática jurídica, que passa a utilizar como procedimento a subsunção.

<sup>106</sup> Essa separação entre as dimensões políticas e jurídicas deve-se à idéia de neutralização dos interesses concretos na formação do direito, cujo objetivo estava atrelado à exigência política da separação/divisão dos poderes.

<sup>107</sup> BOBBIO, *O Positivismo...* op. cit., p. 42.

<sup>108</sup> Conforme Gadotti "O positivismo, cuja doutrina visava a substituição da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, acabou estabelecendo uma nova fé, a fé na ciência, que subordinou a imaginação científica à pura observação empírica. Seu lema sempre foi "ordem e progresso". Acreditou que para progredir é preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor do que qualquer desordem. Portanto, o positivismo tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e, contraditoriamente, da estagnação social". GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 103.

<sup>109</sup> LARENZ, Karl. *Metodologia da Ciência do Direito*. Tradução de José Lamego. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, p.43.

Utilizando-se de uma epistemologia positivista, a teoria jurídica dominante estabeleceu uma ruptura entre teoria e práxis<sup>110</sup>. Visando a uma maior independência e liberdade na manipulação do direito, a dogmática jurídica, instaurada no século XIX, transformou-se em algo abstrato. Ferraz Júnior salienta que, em contrapartida:

[...] paga-se um preço por isso: o risco de um distanciamento progressivo, pois a dogmática, sendo atração de abstração, vai preocupar-se de modo cada vez mais preponderante com a função das suas próprias classificações, com a natureza jurídica dos seus próprios conceitos<sup>111</sup>.

No entendimento de Rocha, apesar de ser um saber epistemológico superado, a desvinculação entre teoria e prática cumpre importantes funções políticas, quais sejam:

[...] a primeira, voltada à constituição de uma *episteme*, um sistema lógico-dedutivo de conhecimentos, apto a solucionar as lides privadas da sociedade; a segunda, político-legislativa, preocupada com a justificação do ordenamento jurídico, que, por sua vez, centra-se, fundamentalmente, na elaboração legal, na origem legítima da lei. De acordo com esse raciocínio, escamoteia-se qualquer possibilidade de discussão acerca dos aspectos político-ideológicos da norma jurídica após a sua vigência, quando esta for considerada legítima em sua gênese. Assim, a lei tem um momento político – o de sua constituição – mas, a partir de sua vigência, sofre um processo de neutralização, que coloca em torno da validade jurídica qualquer questionamento<sup>112</sup>.

Assim, o início do século XX mantém uma percepção de dogmática atrelada a dois elementos: a compreensão dos fenômenos jurídicos por meio de conceitos gerais<sup>113</sup>, obtidos por processos de abstração lógica<sup>114</sup>; ou pela vinculação do direito com a realidade empírica.

Nessa perspectiva, a razão funciona como uma postura metodológica a ser empregada em meio a uma sociedade indeterminada. Pela elaboração de um sistema jurídico normativo e hierarquizado, o direito positivo terá a finalidade de controlar as decisões<sup>115</sup>. Hans Kelsen foi

<sup>110</sup> Cumpre ressaltar que essa perspectiva dual entre teoria e práxis permanece ainda hoje no imaginário dos juristas. As passagens apresentadas na pesquisa de campo comprovam tal afirmação.

<sup>111</sup> FERRAZ JÚNIOR, *Função social* .... op. cit., p. 76.

<sup>112</sup> ROCHA, *Epistemologia Jurídica*... op. cit., p.54.

<sup>113</sup> A definição de determinados conceitos implicou em conhecimentos caracterizados pelas suas posturas dicotômicas. Como exemplo, pode-se mencionar a tradicional divisão realizada entre o Direito Público e o Privado. Sobre as funções do Direito Público, consultar JELLINEK, op. cit.

<sup>114</sup> Nota-se, aqui, a influência do jusnaturalismo através da utilização do método dedutivo, proposto inicialmente por Descartes.

<sup>115</sup> Tal questão relaciona-se com o dogma da completude, princípio esse que considera o ordenamento jurídico completo para fornecer ao juiz em cada caso uma solução sem recorrer à equidade. Essa idéia nasce do Direito romano, tendo se tornado parte integrante da concepção estatal do direito nos tempos modernos. Ver Bobbio, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997, p. 119-120.

o responsável pela divulgação dessa concepção, elaborando um uma teoria que restou difundida em todo Ocidente como matriz teórica emblemática do direito na modernidade.

No século XX, a racionalidade moderna esteve intimamente relacionada com o paradigma da linguagem. Nesse sentido, desenvolveu-se uma percepção analítica<sup>116</sup> do normativismo<sup>117</sup>, que pretendia desenvolver uma linguagem rigorosa para a ciência do direito. Essa deve ser objetiva, descritiva e detalhada, pois somente assim seria possível construir um conhecimento rigoroso<sup>118</sup>.

Hans Kelsen e Norberto Bobbio foram os principais representantes da Teoria Analítica<sup>119</sup>, postulando o desenvolvimento de uma ciência do direito pautada em proposições normativas que descrevem sistematicamente o objeto “direito”<sup>120</sup>. Os meios com que chegam a essa finalidade são a Semiótica de Pierce<sup>121</sup> e a Semiologia de Saussure<sup>122</sup>.

---

<sup>116</sup> Destaca-se que ‘à ‘análise’ certamente sempre fez parte da filosofia, mas Russell trouxe um novo e específico significado ao termo. [...] Uma boa parte da filosofia analítica seria, então, a se analisar a linguagem e a matemática e mostrar como cada elemento da análise se refere a algo no mundo material ou a outro elemento da linguagem ou a matemática. Para Russell, a realidade é, em última instância, analisável; isto é, ela pode ser dividida em elementos e relações irreduzíveis”. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, São Paulo: Manole, 2003, p. 187.

<sup>117</sup> Neste texto, adota-se o entendimento de Rocha, ao dividir epistemologicamente a Teoria do Direito e três perspectivas. Sobre o assunto, ver ROCHA, Leonel Severo. Três matrizes da Teoria Jurídica. In *Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos*. São Leopoldo, 1998, p.121-136.

<sup>118</sup> Warat considera que por trás das questões do método, há uma série de pressupostos sobre a própria concepção de ciência, sendo aceitos como opiniões intocáveis. Trata-se do imaginário da linguagem científica que dá a seus enunciados atribuições impossíveis, como por exemplo, estabelecer palavras sem ambigüidade, impondo a ilusão da linguagem como versão objetiva do mundo. *O direito e sua linguagem*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995, p.98.

<sup>119</sup> Cabe lembrar que, além do normativismo kelseniano e do pensamento de Bobbio, tal matriz teórica também foi desenvolvida na Argentina, notadamente, com os trabalhos de Alchurrón, Buligyn e Vernengo. ROCHA, Três Matrizes... op. cit., p.124.

<sup>120</sup> Segundo Mazurek, “A teoria analítica do direito pertence ao domínio científico da filosofia analítica e emprega o seu método. [...] Ao analisar a função dos conceitos jurídicos pela descrição do seu uso na linguagem corrente transformam-se problemas da teoria do direito em questões de definição lingüística.” Conforme MAZUREK. Teoria analítica do Direito. In KAUFMANN, A.(org.); HASSEMER, W. *Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.371

<sup>121</sup> As linhas gerais do pensamento de Pierce podem ser encontradas em OGDEN, C. K. *O significado de significado*. Um estudo da influencia da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

<sup>122</sup> Sobre o autor, consultar SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

Para os autores analíticos (Bobbio e Kelsen), a linguagem rigorosa no direito somente será possível através de uma linguagem própria<sup>123</sup>. Assim, eles constroem o normativismo através da criação de determinadas definições, as quais conferem sentido às coisas. Dentre os conceitos desenvolvidos, destaca-se o de norma jurídica<sup>124</sup>.

O desenvolvimento da postura kelseniana, inserida em um contexto positivista, será influenciado pelos postulados kantianos<sup>125</sup> e pelo Círculo de Viena<sup>126</sup>, mais conhecido como neopositivismo lógico. No primeiro aspecto, destaca-se a tentativa de purificação de sua teoria, de elaboração de uma ciência pura<sup>127</sup>. Em se tratando da segunda, essa se preocupará com o afastamento da metafísica e a verificabilidade dos enunciados produzidos graças a uma coerência lógica<sup>128</sup>.

A formulação de uma teoria pautada na purificação da ciência do direito<sup>129</sup>, fica evidente na obra kelseniana:

---

<sup>123</sup> Destaca-se que esse pensamento utiliza-se de metalinguagens. Quanto mais metalinguagem a teoria possuir, mais sofisticada ela será. Seu sucesso decorre da segurança que esta matriz confere ao direito, característica muito difícil de ser obtida.

<sup>124</sup> Com relação ao tema, Bobbio salienta que “[...] o melhor modo de aproximar-se da experiência jurídica e apreender seus traços característicos é considerar o direito como um conjunto de normas ou regras de conduta”. BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Tradução de Fernando Pavan Baptista, Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001, p.23.

<sup>125</sup> Trata-se do dualismo desenvolvido por Kant entre ser e dever ser. Em sua teoria, Kelsen desenvolveu uma ciência do direito pautado no dever ser, ocasionando assim uma exaltação aos aspectos lógicos que constituem a teoria pura do direito. Para tanto, utiliza-se do conceito de norma jurídica. Em suas palavras, o autor esclarece: “Com o termo “norma” se quer significar que algo *deve ser* ou acontecer, especialmente que um homem se *deve* conduzir de determinada maneira”. KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.05.

<sup>126</sup> Sobre o Círculo de Viena, consultar STEGMÜLLER, Wolfgang. *A filosofia contemporânea: introdução crítica*. São Paulo: E.P.U., 1977.

<sup>127</sup> Warat sustenta que o postulado da pureza metódica constitui o ponto de partida e o princípio metodológico central da teoria kelseniana, com o qual se fundamentam as condições de positividade de uma ciência do direito situada em um plano lógico-estrutural, excluída de qualquer elemento extranormativo. Assim, propõe-se impedir, por razões metodológicas, qualquer contaminação das normas jurídicas com sua consideração genética, causal ou axiológica. Suas considerações podem ser encontradas em WARAT, Luis Alberto. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.235.

<sup>128</sup> Nesse sentido, destaca-se: “A antinomia teórica suscitada ao longo da história do pensamento jurídico pelo encontro das correntes jusnaturalistas e juspositivistas prendeu a filosofia do direito entre as tenazes dos dualismos: condenou-a, ao sabor das controvérsias e das polêmicas, ao choque das contradições provocado, por ambos os lados, pela segurança dogmática dos doutrinários”. GOYARD-FABRE, Simone. *Os fundamentos da ordem jurídica*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.77.

<sup>129</sup> Segundo Warat, a Teoria Pura se apresenta como um programa para a elaboração de um saber jurídico autônomo e auto-suficiente. Trata-se de um conhecimento baseado em uma análise metodologicamente imanente, que exclui a referência de fatores e saberes extra-jurídicos. WARAT, Luis Alberto. *A pureza do poder*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983, p. 32.

Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e exclui deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa rigorosamente, determinar como Direito<sup>130</sup>. Quer isso dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhes são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico<sup>131</sup>.

Kelsen substitui a palavra verdade por validade. Assim, as normas passam a pertencer a um sistema válido a partir de uma estrutura piramidal, baseada em um sistema dedutivo<sup>132</sup>. Em sua teoria, o jurista afastou os aspectos teleológicos<sup>133</sup>, voltando-se a um caminho lógico<sup>134</sup>.

Na percepção lógica, as ciências passam a ser consideradas como um conjunto de regras segundo as quais as teorias são construídas e verificadas. Para tanto, utilizam-se de procedimentos e proposições. Nesse sentido, convém lembrar a importância da lógica deôntica (dever ser) e paraconsistente, desenvolvida por Vernengo.

O direito trabalhará muito com proposições<sup>135</sup>, que são enunciados universais que podem ser identificados e verificados. Isso pode ser encontrado nas palavras de Vernengo,

---

<sup>130</sup> Luhmann, ao abordar esse aspecto do pensamento kelseniano, afirma que tal perspectiva evita o nível ideológico, sobretudo no campo valorativo. Tampouco se mantém uma concepção de direito “extra-jurídica”. Seguindo as palavras do autor: “Em relação à norma, esta se refere a uma forma específica de expectativa fática, a qual pode ser observada psicologicamente ou mediante o sentido pensado que se faz compreensível no processo de comunicação. Tais expectativas ou existem – ou não existem. E quando se quer formular que tais expectativas deveriam existir, não há que se retroceder ao nível do dever ser normativo existente por si; pelo contrário, há que permanecer no plano das expectativas, isto é, das expectativas que antecipam normativamente o que é possível esperar normativamente”. LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.86.

<sup>131</sup> KELSEN, op. cit., p.01.

<sup>132</sup> Conforme o entendimento de Villey, a partir de Descartes, a dedução torna-se soberana, até mesmo no direito. VILLEY, Michel. *A formação do pensamento jurídico moderno*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 603.

<sup>133</sup> Tais aspectos foram sustentados por Jellinek ao abordar uma necessária consideração dos fins do Estado.

<sup>134</sup> Para o entendimento de Goyard Fabre: “Também é indubitável que o positivismo pretende privilegiar a ordem hipotético-dedutiva dos sistemas, isto é, um método de construção teórica cujo critério de validade é a transparência lógica. [...] Mas o “contrapeso positivista” não é a antítese do jusnaturalismo. Há nessa interpretação uma falsa simetria. Por um lado, as dicotomias ou as “disjunções” que oporiam ponto por ponto as estruturas do positivismo dos modernos ao direito natural dos antigos – por exemplo, a representação ao ser, o *logos* à natureza, o indivíduo à comunidade, a teoria à prática, o conhecimento ao dado imediato... – têm a rigidez de divisões que não correspondem à verdade das doutrinas jurídicas”. GOYARD-FABRE, op. cit., p.77.

<sup>135</sup> Kelsen aponta as designações de “não” Direito, “contradição” e “quebra” do mesmo, como se representasse algo que está fora do Direito e contra ele. Segundo o seu entendimento, essa representação induz a um erro, pois ela interpreta como contradição a relação entre uma norma que prescreve determinada conduta e uma conduta fática que é oposta da prescrita. Destaca que uma contradição lógica apenas pode existir entre duas proposições das quais uma afirma que A é e a outra que A não é, ou das quais uma afirma que A deve ser e a outra que A não deve ser. Ambas as proposições não podem substituir uma ao lado da outra, pois apenas uma delas pode ser verdadeira. Em seguida, conclui que a existência ou validade (vigência) de uma norma que prescreve uma determinada conduta não é “quebrada” pela conduta oposta como se quebra uma cadeia que prende um indivíduo. Afirma também que a norma não é “lesada” como pode ser lesado um indivíduo. KELSEN, op. cit., p.126-127.

para quem: “Para aludir solamente al sentido, verdadero o falso, de um enunciado, y no a su formulación linguística contingente en este o aquél lenguaje, hablaremos de ‘proposiciones’”<sup>136</sup>.

O pensamento jurídico contemporâneo passou a ser constituído pela perspectiva liberal adotada na Europa durante o século XIX. A teoria jurídica começou a sustentar a ausência valorativa na construção da ciência jurídica, pautando-se em uma suposta universalidade, sistematicidade, objetividade, neutralidade da lei e imparcialidade do Judiciário. Assim, adotou-se a dogmática jurídica enquanto matriz doutrinária<sup>137</sup>.

O problema é que o dogmatismo significou uma atitude de acatamento e submissão do jurista ao estabelecido como direito positivo, estando relacionado a uma postura acrítica de um direito que permanece inerte diante das transformações da sociedade. Tal postura, analítica, apesar de ter apresentado grande utilidade, é considerada insuficiente diante de uma sociedade complexa, pois oculta os paradoxos ou tenta “purificar” o direito de suas influências. Caracteriza-se, então, por ser uma epistemologia que pretende evitar os riscos, gerando segurança. Nesse sentido, evidencia-se a ênfase conferida à segurança jurídica como certeza de razão abstrata e geral desse período<sup>138</sup>.

No paradigma dogmático, convergem uma matriz epistemológica (saber) e uma matriz política (poder) e diversos processos a ambas relativos, de forma que ele é tributário, tanto do discurso cientificista quanto do discurso estatalista-legalista do século XIX, encontrando-se vinculado à promessa epistemológica de edificação de uma ciência do direito<sup>139</sup>.

O problema está no fato de que a auto-suficiência dessa teoria encontra-se limitada diante de um discurso que sustenta uma pretensa neutralidade do direito. Nessa mesma linha

---

<sup>136</sup>VERNENGO, Roberto José. *Teoria General del Derecho*. 2 ed. Buenos Aires: Cooperadora de derecho y ciencias sociales, 1976.

<sup>137</sup> Segundo o entendimento de Warat: “Os dogmáticos consideram sua atividade como científica. Os juristas, em regra, aceitam sem discussão que sua atividade é científica. Partem do velho aforisma, forjado a partir do iluminismo, de que basta que uma atividade tenha um método e um objeto para que seja científico. Os dogmáticos afirmam que sua atividade é científica porque está baseada em raciocínios lógico-demonstrativos. Epistemologicamente isto é inaceitável, pois o discurso jurídico é persuasivo e não demonstrativo”. WARAT, Luis Alberto. *Introdução Geral do Direito II*. A epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995, p. 37.

<sup>138</sup> ROCHA, Leonel Severo (org.). *Paradoxos da Auto-Observação: Percursos da Teoria Jurídica Contemporânea*. Curitiba: JM Editora, 1997, p.19.

<sup>139</sup> Idem. Crítica da “teoria crítica do direito”. In *Seqüência*. Florianópolis, n.6, 1982, p. 126.

de pensamento escreve Luis Alberto Warat, ao analisar os postulados de uma pureza metódica na produção de significações jurídicas, manifesta os problemas do pensamento jurídico moderno:

Quando se sustenta a existência de um conhecimento neutro e puro, se está tacitamente afirmando a impossibilidade de seu questionamento, com o que se constitui um lugar retórico importante, o “topoi” da neutralidade. O resto é simples. Basta poder revestir com este “topoi” algum interesse político, econômico ou ideológico, para que este se torne legitimado e se apresente como única opção racional<sup>140</sup>.

A busca por uma pureza metódica, a inclinação para o isolamento e a neutralidade do direito ocorrem em virtude da busca pelo ideal de segurança nas relações jurídicas. Essa, conforme o entendimento de Barzotto, depende de uma rigorosa circunscrição do jurídico, não apenas em relação aos valores, mas também em relação aos fatos<sup>141</sup>.

A dificuldade em manter essa perspectiva, está relacionada com o que foi denominado por Warat de sentido comum teórico dos juristas. Segundo ele:

O sentido comum teórico dos juristas deve ser entendido como um conglomerado de opiniões, crenças, ficções, fetiches, hábitos expressivos, estereótipos que governam e disciplinam anonimamente a produção social da subjetividade dos operadores da lei e do saber do direito, compensando-os de suas carências. Visões, recordações idéias dispersas, neutralizações simbólicas que estabelecem um clima significativo para os discursos do direito antes que eles se tornem audíveis ou visíveis<sup>142</sup>.

Almejando combater a mentalidade do jurista pautada em ficções e ilusões epistêmicas, Warat propõe uma maior atenção ao que ele designou de *princípio da heteronímia significativa*, implicando necessariamente na retomada das significações anteriormente excluídas pelo sistema jurídico. Ou seja, busca-se formular um novo critério de sentido diverso do modelo kelseniano, sendo possível a visualização de um novo modelo de significações que não esteja vinculado apenas ao sistema de normas jurídicas válidas<sup>143</sup>.

A matriz teórica dominante no direito, que é praticamente a mesma em todo o mundo ocidental, não é fruto de apenas uma elaboração científica dos juristas. Ela é constituída por

<sup>140</sup> WARAT, *Do postulado...* op. cit., p.238-239.

<sup>141</sup> BARZOTTO, Luís Fernando. *O Positivismo Jurídico Contemporâneo: Uma introdução a Kelsen, Ross e Hart*. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p.18.

<sup>142</sup> WARAT, *O direito...* op. cit., p.96.

<sup>143</sup> Idem, *Do postulado...* op. cit., p. 235-240.

relações políticas e um conflito histórico de saberes, o que implica uma ambigüidade permanente das relações do saber jurídico com o social, escamoteada permanentemente pelo ideal monolítico da ciência jurídica hegemônica<sup>144</sup>.

Tendo em vista as considerações anteriores, nota-se que a tentativa de criação de uma ciência do direito implicou no seu isolamento de outras formas de atribuição de produção de sentidos jurídicos, tais como a ideologia e a política, por exemplo. Desse modo, observa-se a tendência dessa visão a uma perspectiva jurídica fragmentada. Essa separação/ocultação da existência de outras influências no pensamento jurídico possibilita constatar a herança do modelo mecanicista no modo como o direito passou a ser pensado, aplicado<sup>145</sup> e ensinado.

Nesse contexto, a dogmática ganhou importância na ciência do direito, passando a ser objeto do ensino jurídico e de compêndios utilizados pelos juristas. O sucesso das construções dogmáticas implicou no desenvolvimento de uma atividade analítica, pautada na análise do direito posto, que mesmo sob uma metodologia histórica, exige do historiador objetividade, característica principal da ciência moderna. Para tanto, consolidou-se um conceito moderno de Estado, influenciado pela normatização, codificação e positivação do direito.

Diante do exposto, acredita-se que o caráter dogmático do direito está fortemente comprometido com uma percepção mecanicista, introduzida pelos pensamentos de Descartes e Newton. Tal perspectiva também é encontrada no desenvolvimento das teorias pedagógicas do ensino, as quais passam a ser apresentadas no próximo item deste capítulo.

---

<sup>144</sup> ROCHA, *A problemática...* op. cit., p.21.

<sup>145</sup> Em se tratando da aplicação do Direito, destaca-se o pensamento de Ferraz Júnior: “O fenômeno da aplicação exige do jurista, inicialmente, uma identificação do que seja o direito a ser aplicado. Dessa identificação se ocupa, primeiramente, o pensamento dogmático. Sujeito ao princípio da inegabilidade dos pontos de partida, o pensar dogmático tem, portanto, de identificar suas premissas. [...] Afinal, *direito* é uma palavra dotada de ambigüidade e vagueza. Daí a questão: como identificar o direito? [...] o jurista sabe que há critérios gerais, direitos comuns, configurados em normas chamadas leis, estabelecidas conforme a constituição do país.” FERRAZ JÚNIOR, *Introdução ao...* op. cit., p.93-94.

### 2.3 LEGADO EDUCACIONAL

Após analisar o modo como o paradigma cartesiano-newtoniano influenciou o pensamento jurídico, importa mencionar o modo como ele introduziu percepções mecanicistas e reducionistas na estrutura educacional moderna. Conforme previamente apresentada, essa herança, datada do século XVI, modificou radicalmente a forma de conceber o conhecimento científico e, conseqüentemente, o modo como este passou a ser ensinado nas universidades.

Sem a intenção de esgotar o tema, este item do capítulo se propõe a considerar, simultaneamente, o desenvolvimento do pensamento pedagógico (proveniente das ciências naturais), com o histórico e a metodologia de ensino características da educação jurídica.

O ensino do direito inicia em Bolonha, no século XII, propondo-se a realizar a união entre o direito justinianeu e a filosofia grega. Logo, esse período foi marcado pela redescoberta de grande parte da tradição clássica. Nesse contexto, estabeleceu-se uma íntima relação entre o estudo do texto e o ensino do direito:

O estudo e o ensino do Direito eram quase inexistentes na Europa Ocidental durante a Alta Idade Média. A influência do Direito romano tinha lentamente decrescido, para desaparecer quase inteiramente nos séculos X e XI. Cerca de 1100, dá-se na Itália um ‘renascimento’ do Direito romano<sup>146</sup>, na seqüência do seu ensino nas universidades nascentes. À medida que estas se multiplicam na Europa, o estudo e o ensino do Direito romano desenvolvem-se; durante seis séculos, até o fim do século XVIII, só o Direito romano é ensinado aí, ao lado do Direito canônico; embora as primeiras cátedras do Direito moderno apareçam no século XVII, não conseguirão eclipsar o Direito romano senão no começo do século XIX. Todo o ensino do Direito é feito em latim<sup>147</sup>.

Nesse período, o ensino do direito ocidental estava associado à idéia de direito natural clássico. Assim sendo, retoma a concepção ética desenvolvida pelo pensamento aristotélico.

---

<sup>146</sup> “[...] em face da diversidade e da barbárie dos costumes locais, um direito se oferecia ao estudo e à admiração de todos, tanto professores como estudantes. Este direito era o direito romano. Direito fácil de conhecer: as compilações de Justiniano expunham o seu conteúdo, na língua que a Igreja tinha conservado e vulgarizado e que era a de todas as chancelarias e de todos os sábios: o latim”. DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Tradução de Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 42-43.

<sup>147</sup> GILISSEN, op. cit., p. 337.

Ao longo dos séculos XII a XV, formaram-se duas escolas sucessivas. Trata-se dos glosadores e comentadores. Os glosadores tiveram um trabalho mais limitado em relação ao texto. Isso porque a glosa era um comentário do texto, seguindo sempre a sua ordem. O seu interesse maior consistia em comprová-lo enquanto instrumento da razão da verdade da autoridade. Os comentadores, por sua vez, também denominados de pós-glosadores, não estavam interessados no texto clássico puro, mas sim no seu valor contemporâneo<sup>148</sup>.

No século XVI, as universidades perderam parte da importância que tinham. Segundo Lopes, “como corpo reconhecido pelos soberanos e Estados nacionais, as universidades começam a exigir de seus membros um juramento de fidelidade. Então o vigor do pensamento transfere-se para uma nova instituição: a academia”<sup>149</sup>.

A racionalidade desenvolvida por Descartes representa uma ameaça às autoridades, uma vez que o conhecimento não estava mais centrado em Deus e nem nos postulados de uma ética clássica. As concepções desenvolvidas durante a Revolução Científica propiciaram uma nova visão acerca do mundo, do homem, da natureza, do direito e da educação. Através dos estudos de Copérnico, Kepler, Galileu, Descartes, Newton e outros, a busca pelo conhecimento verdadeiro baseava-se em uma percepção metodológica geometrizada, capaz de quantificar, medir e precisar determinado objeto.

A educação sofrerá direta influência dessa percepção de mundo. A pedagogia realista, contrária ao formalismo humanístico, sustenta a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o interior e a supremacia das coisas sobre as palavras. Assim, desenvolve sua paixão pela razão (iniciada em Descartes) e o estudo da natureza (proposto por Bacon). A educação torna-se científica, devendo preparar o homem para a vida e para a ação<sup>150</sup>.

Locke será o responsável pelo desenvolvimento de uma concepção pedagógica amplamente difundida na educação. Foi ele o responsável por comparar o nascimento de uma criança a uma *tabula rasa*. Seu conhecimento provém do meio físico e social, denotando uma forte influência do empirismo em sua estrutura de pensamento<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> WIEACKER, op. cit., p. 48, 88-89.

<sup>149</sup> LOPES, op. cit., p. 214.

<sup>150</sup> GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 78.

<sup>151</sup> A lógica mecanicista aplicada à educação (jurídica), mantém a tradicional divisão entre sujeito e objeto. No ambiente escolar, o sujeito (professor) é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. Já o objeto, pode ser

Tal maneira de compreender a educação embasou a corrente do behaviorismo<sup>152</sup>, desenvolvida na filosofia e na psicologia<sup>153</sup>. Segundo Becker, fruto dessa estrutura educacional, o aluno egresso dessa escola renuncia ao direito de pensar<sup>154</sup>, reprimindo sua curiosidade e criatividade<sup>155</sup>.

Nessa época, tanto o homem quanto a natureza passam a ser encarados como um simples mecanismo. Assim, o direito passa a ser visto como procedimento, tendo uma forte tendência ao dedutivismo e a abstração. Dessa forma, o estudo do direito natural não estaria mais associado à moral, e sim a uma perspectiva racional desenvolvida pela física, astronomia e matemática<sup>156</sup>. O conhecimento desse direito, no entanto, ficou a cargo de pessoas cultas (letrados, professores, eruditos), responsáveis pelo advento dos futuros tratados, codificações e comentários.

Com o surgimento da reforma pombalina, ocorreram inúmeras modificações no ensino da universidade de Coimbra. Até a reforma, a educação esteve direcionada ao fator religioso<sup>157</sup>. Através das modificações introduzidas, em 1772, começaram a ser utilizados manuais e compêndios dentro da estrutura educativa. Esses, por sua vez, deveriam seguir o modelo racional da época, intimamente relacionado com a idéia de poder soberano e da

---

comparado ao indivíduo (aluno) que, desde o seu nascimento, nada tem em termos de conhecimento, sendo considerado como *tabula rasa*.

<sup>152</sup> Behaviorismo é uma corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios até 1950. Ele restringe o seu estudo ao comportamento tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. Seu princípio sustenta-se no argumento de que somente é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Através desse pensamento, ficam descartados conceitos e categorias centrais para outras correntes teóricas (como ocorre com a consciência, vontade, inteligência, emoção e memória). Aprofundamentos sobre o tema podem ser feitos através da consulta a obra BAUM, op. cit.

<sup>153</sup> Conhecido pelo método estímulo-resposta, ele destaca a necessidade de repetição de uma tarefa para alcançar o aprendizado. Ver SKINNER, Burrhus Frederick. *Tecnologia do ensino*. Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972. Apesar de ser abordado mais adiante no texto, destaca-se que tal lógica influenciou fortemente a pedagogia, podendo ser associada aos exames aplicados aos egressos dos cursos jurídicos, que se baseiam na mera reprodução das tipologias legais.

<sup>154</sup> Tal lógica influenciou fortemente a pedagogia, podendo ser associada aos exames aplicados aos egressos dos cursos jurídicos, os quais se baseiam na mera reprodução das tipologias legais.

<sup>155</sup> BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 18-9.

<sup>156</sup> Arendt aponta que a razão passou a ser a Lei maior, devendo conferir validade à nova lei nacional e às antigas leis morais. ARENDT, op. cit., 145p.

<sup>157</sup> A partir de então “A igreja católica, progressivamente excluída de seus tradicionais domínios feográficos e ideais, isto é, do Estado pontifício e da função da assistência e da instrução, ficou frequentemente conduzindo uma batalha de defesa. Ela não abandona a antiga polêmica, já travada contra os luteranos, os iluministas e a Revolução Francesa, sobre os dois temas: o da escola e o da imprensa”. MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2000, p. 292.

criação de uma legislação nacional<sup>158</sup>. Desse modo, observa-se uma alteração do papel dos juristas na sociedade<sup>159</sup>.

Sobre o ensino do Direito Romano, Gilissen aborda:

O Direito romano, ensinado nas universidades, era encarado como um ‘Direito erudito’, por oposição ao Direito efetivamente aplicado nas diversas regiões da Europa Ocidental. Não deixou todavia de impor-se cada vez mais até, finalmente, ser reconhecido quase por toda a parte como Direito supletivo das leis e costumes territoriais e locais. A uma fase de infiltração que, muitas vezes, durou três a quatro séculos, do século XII ao XV, sucedeu-se em vários países o reconhecimento legal do *ius commune* – o Direito romano tal como era ensinado nas universidades – como Direito supletivo das leis e costumes; servia para preencher as lacunas do Direito em vigor. Deu-se, geralmente, o nome de ‘recepção’ do Direito romano a esse fenômeno de adoção dum Direito estrangeiro; talvez sem razão, porque quase em nenhum lugar o *ius commune* suplantou o Direito nacional ou local. Aliás, os diversos países reagiram diferentemente, face à penetração do Direito romano<sup>160</sup>.

Na busca de uma razão jurídica influenciada pela matemática, surgem as codificações, que pretendiam reorganizar/sistematizar o direito. Assim, o jurista, formado na tradição do mencionado *ius commune* foi afastado da universidade, abrindo espaço para uma nova ordem jurídica, pautada nos Estados nacionais e no poder da burguesia.

Conforme Gadotti, a Revolução Francesa já estava presente no discurso dos grandes pensadores e intelectuais da época, chamados “iluministas” ou “ilustrados” pelo apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes<sup>161</sup>.

A educação do século XVIII, com o apoio de Rousseau<sup>162</sup>, sustentou a necessidade de realizar uma transição do controle da educação da Igreja para o Estado, vindo à tona um tratamento da educação laica, gratuita e estatal.

---

<sup>158</sup> Venâncio Filho sustenta que o velho ensino rotineiro, voltado basicamente ao estudo do direito romano, era renovado pelas correntes do iluminismo e do enciclopedismo, dando-lhe uma ênfase ao direito nacional e voltando os olhos para as fontes das leis das nações européias. VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In \_\_\_\_\_ (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, p. 14.

<sup>159</sup> Para Rocha, “A forma característica da sociedade moderna é a diferenciação: separam-se indissolavelmente as esferas do poder, do saber, da lei, da religião, do prazer implicando a necessidade da legitimação constante de suas áreas de atuação”. ROCHA, Leonel Severo; SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. *Introdução à teoria do sistema autopoiético do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 13.

<sup>160</sup> GILISSEN, op. cit., p. 350.

<sup>161</sup> GADOTTI, *História das...* op. cit., p. 87.

<sup>162</sup> Ver ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Sendo assim, o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, a qual ainda insiste na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia teria percebido a necessidade de oferecer uma instrução mínima aos trabalhadores, conduzindo a educação para a formação do cidadão disciplinado<sup>163</sup>.

Nesse sentido, importa referir outro grande teórico que exerceu influência tanto no direito quanto na área da educação. Trata-se de Immanuel Kant. Sua concepção de pedagogia sustenta-se na noção de disciplina. Segundo o pensamento kantiano:

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete ao homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos<sup>164</sup>.

As perspectivas desenvolvidas por Rousseau e Kant influenciaram alguns pedagogos no século XVIII, dentre os quais se podem destacar: Pestalozzi<sup>165</sup>, Herbart<sup>166</sup> e Froebel<sup>167</sup>.

No final do século XVIII e início do XIX, a educação (jurídica) foi marcada pela postura positivista<sup>168</sup>, intimamente relacionada ao racionalismo do século XVI e XVII, e à

---

<sup>163</sup> GADOTTI, Ibidem, p. 90.

<sup>164</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002, p. 13.

<sup>165</sup> Segundo Manacorda: “Enquanto inovadores ingleses experimentavam o ensino mútuo, na Suíça atuava J. H. Pestalozzi, declaradamente seguindo a trilha aberta por Rousseau, mas bem diferente deste, especialmente pelo seu operoso filantropismo e pela sua capacidade de traduzir os princípios em prática. Sua ambição foi a de “juntar aquilo que Rousseau separa”, isto é, o homem natural e a realidade histórica; e o fez aderindo ao seu tempo e também fechando-o dentro dos limites ideais de uma sociedade predominantemente pré-industrial. Todavia, seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo do oitocentos”. MANACORDA, op. cit., p. 261.

<sup>166</sup> Herbart foi um filósofo alemão do século XIX responsável por inaugurar a análise sistemática da educação, mostrando a importância da psicologia na teorização do ensino. Seus escritos sobre educação podem ser consultados em HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

<sup>167</sup> Para Froebel, o desenvolvimento da criança estava associado a uma atividade espontânea, uma atividade construtiva e um estudo da natureza. Nesse último ponto é que se pode referir a influência da educação sustentada por Rousseau e Kant. Seu trabalho sobre educação pode ser analisado em FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação, 2001.

<sup>168</sup> Como se sabe, o pensamento pedagógico positivista consolidou a idéia burguesa da educação, tendo como principal expoente Auguste Comte. Nessa perspectiva, somente uma doutrina positivista serviria de base da formação científica da sociedade, pois a ciência deveria ser afastada da ideologia, buscando um conhecimento

filosofia idealista do final do século XVIII<sup>169</sup>. Os juristas desenvolviam seus pensamentos direcionados à lei e ao ordenamento jurídico positivo. Diante das transformações ocorridas na sociedade, coube aos professores o desenvolvimento de uma tarefa exegética da legislação. Assim, utilizavam-se do método dedutivo.

O positivismo, visto sob o olhar da pedagogia, diferentemente do que estabelecia Kant<sup>170</sup>, passou a privilegiar a educação para o presente. Nesse sentido, constata-se a contribuição de Whitehead<sup>171</sup>, Russell e Wittgenstein<sup>172</sup>.

A exemplo do direito, a filosofia analítica, desenvolvida por Russell e outros, também influenciou os filósofos da educação, inclinados para a filosofia da linguagem ordinária e conceitual<sup>173</sup>. Nessa lógica, uma análise acerca do conceito de ensino ou de educação, por exemplo, tentaria separar um determinado conceito de outros, conferindo bastante atenção aos vários contextos lingüísticos nos quais o conceito aparece<sup>174</sup>.

Enquanto isso, no Brasil, instalava-se, em 1826, a Assembléia Geral Legislativa e cogitava-se desde logo a criação dos cursos jurídicos<sup>175</sup>. Tais colégios eram considerados necessários, pois se fazia urgente obter para o país futuros magistrados. Sentia-se notória falta

neutro. Essa noção foi fortemente combatida pelo sociologismo marxista. Sobre o autor, ver COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

<sup>169</sup> Conforme já mencionado, destacam-se, aqui, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart e Hegel.

<sup>170</sup> Kant sustentava que “Um princípio da pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam dois obstáculos: os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam boa figura no mundo. E os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos”. KANT, op. cit., p. 22.

<sup>171</sup> Para quem “a educação é a arte de utilizar os conhecimentos”. Ver WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação*. São Paulo: Nacional, 1966, p. 16.

<sup>172</sup> Ambos vincularam o conhecimento científico com o desenvolvimento da lógica, fortemente influenciada pela filosofia analítica.

<sup>173</sup> “[...] de ahí que e dacto de transmisión educativa necesita vestirse siempre de un aire de objetividad, neutralidad y universalidad; necesita contar siempre com el respaldo de uma falacia de autoridad en la transmisión de sus contenidos”. WARAT, Luis Alberto. *Educación y derecho*. In *Epistemología e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 367.

<sup>174</sup> GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit., p.188.

<sup>175</sup> Naquele momento: “O verdadeiro objetivo da reforma escolar era o de ajudar o pensamento natural-científico e positivista a abrir espaço na educação. Com isso, queria-se reprimir a influência da Igreja Católica, das comunidades cristãs, que estavam orientadas humanisticamente no campo escolar. As disciplinas principais não seriam mais o latim, o grego e a retórica, mas a matemática e a física. A prova para seus novos pensamentos é a fundação em 1827 das duas primeiras faculdades de Direito no Brasil.” MÁDCHE, Flávia Clarici. *Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: Dacasa, 1998, p. 25.

de bacharéis formados para os lugares da administração. As elites nacionais necessitavam, pela força da independência, constituir quadros para a administração do novo país<sup>176</sup>. A formação do novo Estado, neste ponto, confunde-se com a criação dos próprios cursos, pois assim as academias seriam encarregadas de reproduzir a sua ideologia.<sup>177</sup>

Diante do exposto, constata-se que, no Brasil, o século XIX foi marcado por uma nova percepção da atividade jurídica. A formação de bacharéis tinha a finalidade de prover o quadro burocrático imperial. Dessa forma, é possível afirmar que o jurista surge no país para exercer as funções do Estado<sup>178</sup>:

No contexto político, social e econômico em que se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil, as faculdades de Direito têm duas funções básicas a desempenhar. A primeira delas se situa a nível cultural-ideológico: as faculdades atuam como as principais instituições responsáveis pela sistematização da ideologia política-jurídica<sup>179</sup>, o liberalismo, cuja finalidade é promover a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites dominantes. A segunda função se relaciona com a operacionalização desta ideologia, que se revela na formação dos quadros para a gestão do Estado Nacional.<sup>180</sup>

Sob os ideais liberais, iniciou-se uma nova percepção no discurso dos juristas e operadores jurídicos. As faculdades passaram a formar os burocratas e defensores do direito do Estado, preservando ideais liberais através da educação que a academia proporcionava aos seus egressos<sup>181</sup>.

---

<sup>176</sup> Sobre a formação anterior à criação dos cursos jurídicos no Brasil, Nogueira destaca: “Antes da instauração dos estudos superiores no Brasil, aos moços aqui nascidos, no século XVIII ou começos do século XIX, só uma possibilidade se oferecia: cursar uma universidade européia. Na Universidade de Montpellier muitos brasileiros estudavam Medicina; Coimbra tinha a preferência, por questões de idioma e de facilidade na carreira, daqueles que pretendiam dedicar-se ao Direito”. NOGUEIRA, José Luis de Almeida. *A academia de São Paulo: tradições e reminiscências*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1977, p. 17.

<sup>177</sup> GALDINO, Flávio Antônio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1997, p. 158.

<sup>178</sup> “A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país”. WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro, Forense, 2000, p. 80.

<sup>179</sup> Ademais, ressalta-se que: “Além de seus aspectos conservadores, individualistas, anti-populares e não democráticos, o liberalismo brasileiro deve ser visto igualmente por seu profundo traço “juridicista”. Foi essa junção entre individualismo político e formalismo legalista que se moldou ideologicamente o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal. De fato, a vertente “juridicista” do liberalismo brasileiro teria papel determinante na construção da ordem político-jurídico nacional.” Id. *Ibidem.*, p. 80.

<sup>180</sup> FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In *Sociologia Jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984, p. 159-60.

<sup>181</sup> Com efeito, coube à classe burguesa “o mérito, não pequeno, de haver sido a primeira a compreender, inteiramente, o valor político do Direito e a grande força de coesão que é capaz de proporcionar ao poder

O ensino jurídico desde o império teria se caracterizado por uma visão lógica e harmônica do direito, por uma cultura abertamente desinteressada, uma percepção ingênua da realidade social, uma concepção do mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigentes e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como eterna repetição do presente<sup>182</sup>.

Os cursos, muitas vezes restritos a uma visão positivista-legalista do fenômeno jurídico, consolidam uma postura pedagógica marcada pela glosa dos textos legais, sem qualquer preocupação crítico-reflexiva. Desse modo, ensina-se a lei na maior parte das escolas de direito do país. De forma precária e através de comentários que tocam as raias da evidência ou do uso freqüente do argumento de autoridade, observa-se uma crescente perda de significação social do direito<sup>183</sup>.

No Império, embora localizados nas províncias, os cursos eram criados, mantidos e controlados pelo Governo Central. Esta fiscalização abrangia recursos, currículos, “método” de ensino, nomeação dos professores, do diretor, definição dos programas e até dos compêndios adotados.<sup>184</sup>

Tais compêndios teriam a função de conciliar os tradicionais valores jusnaturalistas com a implementação de um modelo jurídico positivista. Sobre o assunto, Adorno escreve:

Um exame da relação de fontes recomendadas sugere que a organização dos cursos jurídicos reproduziu, no âmbito acadêmico, a difícil síntese entre patrimonialismo e liberalismo que marcou a nascença do Estado brasileiro. De fato, a recomendação de manuais e de compêndios revela uma preocupação em conciliar, sem grandes conflitos, e de modo harmônico, o tradicional e o moderno, o teórico e o prático, constituindo *bête noire* o objetivo a ser alcançado, e mesmo a essência da arte da prudência e da moderação políticas que as academias de Direito elegeram como moto perpétuo. Assim, se na cadeira de Economia Política recomendavam-se J. B.

---

político.” AZEVEDO, Plauto Faraco. Ensino Jurídico e Politicidade do Direito. In *Revista da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul*. n.16, ano XXIV, Mar.1997, p. 94.

<sup>182</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.92.

<sup>183</sup> SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007, p. 60.

<sup>184</sup> Com relação aos compêndios, era conferida propriedade aos professores para sua adoção. Poderiam ainda escreve-lo, desde que o seu conteúdo não confrontasse o sistema jurado pela nação. A maior parte desses compêndios tratava do estudo do direito público e constitucional. Tais compêndios, se escritos pelo professor, deveriam obter aprovação da Assembléia Geral (nome do Parlamento brasileiro no período imperial), para posterior publicação. MACEDONIA, Leonardo. *Livro do Centenário dos cursos jurídicos no Brasil: 1827-1927*. Porto Alegre: Livraria Americana – J.O. Rentsch & Cia, 1927, p. 14.

Say, Sismondi, Ricardo, Malthus e Smith – bastiões do pensamento econômico moderno – e, se em Direito Criminal, no quarto ano, lia-se Jeremy Bentham e Beccaria, em contrapartida, se ensinava Direito Civil, no terceiro ano, pelo jurisconsulto português Melo Freire e se indicava Burlamarqui – um ‘antiquado no fundo e na forma’, segundo experiente comentarista – na cadeira de Direito Natural<sup>185</sup>.

Com relação aos estudantes, Venâncio Filho esclarece que pouca presença se fazia as aulas. A vida acadêmica era a presença nos grêmios, nos jornais literários, nos cafés de filosofia, a maçonaria, as campanhas políticas e militares. Já os professores<sup>186</sup>, viviam num círculo fechado, contrário às influências externas, glorificadas de forma doentia, não reconhecendo o esforço meritório daqueles que não pertencessem a esse círculo estreito.<sup>187</sup>

Com a República, inúmeras tentativas de reformas do ensino foram intentadas<sup>188</sup>. Contudo, a mera modificação das matérias não conseguiu de fato melhorar a qualidade do ensino oferecido. Fator esse que contribuiu para que, em 1927, ano em que se comemorava 100 anos da criação dos cursos jurídicos brasileiros, a Universidade do Rio de Janeiro promovesse um Congresso de Ensino Superior a tratar especificamente sobre o ensino jurídico.

Na ocasião, discutiu-se o método do ensino jurídico, tendo sido concluído que este não deveria ser nem prático, nem puramente teórico. Definiu-se que deveria ser adotado o denominado “método misto”, o qual ficaria responsável por conjugar teoria e prática. Em que pese as conclusões do evento tenham sido “inovadoras”, de fato, em sala de aula a proposta não ocorreu (e conforme as observações realizadas na pesquisa de campo, continuam a inexistir).

O tempo passou, mas muitas escolas jurídicas continuam mantendo uma concepção de ensino paternalista e dedicada a mera reprodução do conhecimento. Tal concepção conduz todo o processo educativo, desde o ingresso na vida escolar, até a formação universitária<sup>189</sup>.

---

<sup>185</sup> ADORNO, op. cit., p. 150.

<sup>186</sup> Os professores dos cursos jurídicos do país eram chamados de “lentes”, pois apenas se limitavam a ler as aulas aos alunos. Isso porque o direito era compreendido como uma repetição.

<sup>187</sup> VENÂNCIO FILHO, *Análise histórica...* op. cit., p. 20-21.

<sup>188</sup> Principalmente no que tange ao conteúdo dos currículos.

<sup>189</sup> Podendo ser incluídos programas de pós-graduação.

Com o intuito de combater essa percepção acerca da educação, surgiram, tanto no campo pedagógico quanto no jurídico, críticas ao ensino que até então vinha sendo desenvolvido.

Na área da educação, ressalta-se o papel desenvolvido pelos pensadores da Escola Nova, que representou um movimento na tentativa de renovar a educação oferecida. Tal teoria primava por uma escola capaz de instigar mudanças sociais, tendo influenciado no desenvolvimento da sociologia e da psicologia da educação.

O pensamento de John Dewey, importando conceitos do empirismo de Froebel, evidenciava uma preocupação com questões como a valorização do pensamento do aluno, a união entre teoria e prática e o questionamento da realidade<sup>190</sup>. No Brasil, a corrente filosófica do pragmatismo (ou instrumentalismo) inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como integrantes da educação<sup>191</sup>.

Os métodos de ensino, através de contribuições como as de Kilpatrick<sup>192</sup>, avançaram em relação ao que era desenvolvido anteriormente. Destacam-se, ainda, as perspectivas adotadas por Maria Montessori<sup>193</sup>, Édouard Claparède<sup>194</sup>, Jean Piaget<sup>195</sup> e Roger Cousinet<sup>196</sup>.

Questionando os pressupostos sustentados pela Escola Nova, surgem alguns educadores críticos, os quais revelam o caráter político do sistema educacional do Estado

---

<sup>190</sup> Sobre o filósofo norte-americano, ver DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

<sup>191</sup> Nesse sentido, destaca-se a obra TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

<sup>192</sup> O autor era discípulo de John Dewey, preocupando-se também com a formação do homem para a democracia e para a sociedade em constante mutação. Essas idéias podem ser consultadas em KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. Tradução Noemy S. Rudolfer. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

<sup>193</sup> Seus trabalhos envolvendo o desenvolvimento da educação infantil podem ser consultados em MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Tradução de Aury Azélio Brunetti. 1 ed. São Paulo: Flamboyant, 1965.

<sup>194</sup> O psicólogo suíço sustentava a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Sobre o autor, ver CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da criança e educação experimental*. 1 ed. São Paulo: Ed. Brasil, 1956.

<sup>195</sup> Seguidor e colaborador de Claparède, Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento pautada no desenvolvimento natural da criança. Sua idéia, de que o conhecimento é construído pelo aluno, inaugurou a corrente construtivista. Sobre o assunto, consultar PIAGET, Jean. *A epistemologia genética; Sabedorias e ilusões da filosofia; problemas da epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

<sup>196</sup> Cousinet opôs-se às práticas de ensino pautadas nas escolas memoristas e intelectuais francesas. Seu trabalho pode ser encontrado em COUSINET, Roger. *A educação nova*. 1 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

moderno. Nessa linha, destacam-se as idéias marxistas de um pensamento antiautoritário, as quais foram apresentadas por Antonio Gramsci<sup>197</sup>, Anton Makarenko<sup>198</sup> e Paulo Freire<sup>199</sup>.

Contudo, não se pode esquecer das perspectivas críticas desenvolvidas na segunda metade do século XX, foram caracterizadas por posturas radicais em torno da atividade educativa. Nesse sentido, destacaram-se os trabalhos de Louis Althusser<sup>200</sup>, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron<sup>201</sup>.

Assim como na área da educação, o ensino do direito também foi criticado por inúmeros autores. Conforme já observado anteriormente, o tema está em pauta desde 1927<sup>202</sup>, momento em que se realizou um congresso no Estado do Rio de Janeiro. Na década de 50, a aula inaugural proferida por San Thiago Dantas retomou a discussão do método a ser utilizado pelos cursos jurídicos.

Assim como na educação, a segunda metade do século XX caracterizou-se pelo surgimento de diversos autores críticos ao direito e conseqüentemente ao seu ensino. Dentre os juristas que manifestaram críticas severas neste sentido, pode-se mencionar Roberto Lyra Filho, Luis Alberto Warat e José Eduardo Faria.

Lyra Filho, inspirado no pensamento marxista<sup>203</sup>, apresentou importante contribuição ao pensamento jurídico crítico ao criar a Nova Escola Jurídica Brasileira, também designada de Nair. O jurista manifestava uma percepção diferenciada do direito, recusando-se a adotar

---

<sup>197</sup> O filósofo italiano acreditava ser necessário dar acesso à cultura das classes dominantes para que todos pudessem ser cidadãos plenos. O aprofundamento de seu pensamento pode ser realizado através da obra GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

<sup>198</sup> O educador ucraniano se preocupava com um modelo de escola baseado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina. Suas idéias podem ser verificadas em MAKARENKO, Antón Semiónovich. A força da coletividade In *Pedagogia do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

<sup>199</sup> O educador brasileiro objetivava conscientizar as parcelas desfavorecidas da sociedade, levando-as a compreender sua situação de oprimidas. Dessa forma, poderiam agir em favor da própria libertação. Dentre as inúmeras obras do autor, destaca-se FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

<sup>200</sup> Conforme ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

<sup>201</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

<sup>202</sup> Deve-se levar em consideração que, a partir da década de 20, iniciaram-se as críticas ao modelo positivista. Tal acontecimento pode estar associado à destruição das bases da Física e da Matemática (conforme indica o capítulo 2.1 deste trabalho).

<sup>203</sup> Tal influência fica evidente na leitura da obra LYRA FILHO, Roberto. *Karl meu amigo: diálogo com Marx sobre o direito*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1983.

uma perspectiva do direito simplificada a noção de norma, demonstrando assim os limites do positivismo jurídico<sup>204</sup>.

Ferraz Júnior avalia os pontos críticos do ensino do direito associando-os às concepções teóricas que são utilizadas. Segundo o seu entendimento:

[...] O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentação burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos<sup>205</sup>.

A questão da especialização<sup>206</sup>, que será aprofundada no próximo capítulo, representa uma das críticas apresentadas pelo autor, sendo uma tendência em diversas áreas do conhecimento. Ademais, destaca-se a percepção tecnicista e supostamente neutra do julgador ao proferir uma decisão. Outros pontos suscitados referem-se ao conteudismo, reprodução do conhecimento, desvinculação entre teoria e prática e a imagem do profissional jurídico<sup>207</sup>.

---

<sup>204</sup> Segundo o autor: “[...] para resumir o que traz a NAIR, é preciso, antes de tudo, explicar o que tal escola não é. Com este fim, enumero cinco preposições negativas, de índole estrutural: a) a NAIR não é um sistema de dogmas, forjados ou esposados; b) a NAIR não é, tampouco, uma revolução copernicana, dentro das idéias jurídicas, nem a adaptação de qualquer modelo anterior, nacional ou estrangeiro; c) a NAIR não é, ademais, um partido político ou clube jacobino, angariando recrutas e distribuindo carteirinhas de membro deliberante, para as assembléias, com vozerio, patrulheiros, diretores de consciência revolucionária e rachas fragorosos; d) a NAIR não é, por outro lado, um conjunto de intelectuais narcisistas e incapazes de absorver, tanto as contradições não-antagônicas internas, quanto o elenco mínimo de princípios comuns, de que resulta o seu posicionamento conjunto; e) finalmente, a NAIR não é grupo de gabinete, mas está, sempre, num ir-e-vir, entre as tarefas indispensáveis da elaboração teórica e os compromissos da práxis avançada; e assim é que participamos, com a nossa pequena contribuição, de todas as campanhas de vanguarda supra-partidária – anistia; reconstitucionalização; combate à lei de segurança do poder, que se disfarça como segurança nacional; e diretas, já, nenhuma das quais encontrou, ainda, a plena realização de sua meta”. Humanismo dialético. In *Direito e Avesso*. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Brasília: Edições NAIR, 1983. Disponível em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1\\_31.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1_31.pdf).

<sup>205</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, p.70.

<sup>206</sup> Sobre o assunto, Santos acredita que o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal, ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se passa na sociedade. SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.35.

<sup>207</sup> Sobre a imagem do profissional, importa referir as palavras de Melo Filho: “O título universitário perdeu o seu significado de atestado de saber para ser simples símbolo de duvidoso status social, e o mercado de trabalho de diversas profissões se desmoralizou pelo fluxo dos despreparados”. MELO FILHO, *Impasses e ...* op. cit., 10.

Outro autor que apresentou inúmeras críticas ao modelo de direito adotado e ensinado na academia foi Luis Alberto Warat<sup>208</sup>. Em seus textos iniciais, Warat reflete acerca das práticas interpretativas alienantes do direito, considerando-as fantasiosas, ambíguas, imprecisas e enigmáticas<sup>209</sup>. Ao se referir aos processos tradicionais de educação, o autor comenta o problema existente em manter um ensino pautado na objetividade, neutralidade, universalidade e passividade do aluno<sup>210</sup>. Assim, sustenta a necessidade educar a partir de uma função libertadora<sup>211</sup>.

Em se tratando da passividade discente, convém observar a submissão do aluno à fala do professor. Desse modo, o ensino se sustenta na reprodução do conhecimento, que acaba por corroborar com uma perspectiva acrítica do direito e da realidade social. Assim, a certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado. Tal aspecto é desenvolvido por José Eduardo Faria, ao afirmar que :

Em termos pedagógicos, esse ensino massificador é veiculado pelas tradicionais *aulas magistrais*<sup>212</sup>, nas quais os professores costumam falar para classes silentes que, passivamente, limitam-se a anotar o que ouvem. Trata-se de um esforço absolutamente desnecessário, pois quase tudo que é dito na sala não passa de repetição pasteurizada do conteúdo dos manuais mais elementares. As técnicas pedagógicas inerentes às *aulas magistrais* têm, assim, uma característica peculiar: elas permitem transferir o conteúdo das notas do professor diretamente ao caderno do aluno, sem a intermediação das informações pela “cabeça pensante” dos alunos<sup>213</sup>.

A dificuldade desse tipo de educação está no perfil do aluno egresso dessa estrutura, o qual renunciou ao direito de pensar desistindo do exercício da política. Esse estudante

---

<sup>208</sup> Importa mencionar a sua contribuição nas atividades desenvolvidas pela Associação Latino-Americana de Mediação, Metodologia e do Ensino do Direito (ALMED).

<sup>209</sup> WARAT, Luis Alberto. Utopias, conceitos e cumplicidades na interpretação da lei. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 351-359.

<sup>210</sup> Sobre esse último aspecto, o autor critica a educação moderna, afirmando que se trata de uma pedagogia em que tudo vem de fora. Desse modo, um fica estático e o outro ensina. Em sua perspectiva surrealista, o jurista recusa-se a ver o mundo da maneira pura como o vêem os homens da ciência. WARAT, Luis Alberto. A pedagogia do novo. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 407-424.

<sup>211</sup> Idem. Educacion y derecho. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 361-372.

<sup>212</sup> Com relação ao tema, Capella escreve: “Los cursos regulares de las distintas disciplinas están organizados como una sucesión de ‘clases magistrales’. La expresión refleja el supuesto (que raramente responde a la verdad) de que quien las dicta es un verdadero maestro em su especialidad que no já puesto por escrito el saber que publica verbalmente”. CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje*. una introducción al estudio del derecho. 2 ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998, p. 25.

<sup>213</sup> FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993, p.54-55.

acredita que sua ação seja incapaz de promover qualquer mudança<sup>214</sup>. Nesse sentido, cabe lembrar o pensamento de Rocha ao reconhecer que a função dos juristas é postular o direito de inventar ou recriar, constantemente, mecanismos que lhes possibilitem o diálogo com o social<sup>215</sup>.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, reflete-se sobre o modo como podem ser rompidas essas perspectivas (jurídica/educativa) reducionistas e insuficientes. De acordo com as entrevistas realizadas, muito se fala um ensino crítico, em práticas inter/transdisciplinares e na união entre teoria e prática. Entretanto, tais concepções não podem ser entendidas de maneira simplificada. Por trás dessa discussão, encontra-se um dos grandes desafios da educação jurídica atual: a quebra de paradigmas<sup>216</sup>. Nesse sentido, importa mencionar dois fatores que contribuem para a resistência ao processo de mudança: 1º) a percepção disjuntiva de conhecimento adotada na estrutura educativa (influenciada pela perspectiva racional desenvolvida nos séculos XVI e XVII); 2º) os sistemas avaliativos adotados nas escolas (jurídicas) e posterior a elas (exames da OAB, concursos...).

Em se tratando do primeiro ponto, percebe-se que grande parte das práticas pedagógicas existentes mantém uma percepção cartesiana-newtoniana no modo de conceber o conhecimento. Em que pese tenham sido apresentadas diversas posturas críticas que pretendem romper com o paradigma científico adotado na modernidade, percebe-se grande resistência em adotar uma nova perspectiva.

A resistência referida acima, conforme se apontará nas entrevistas, advém dos professores, os quais são formados por uma estrutura tradicional de ensino, reproduzindo o ensino que tiveram aos seus alunos. Além disso, Ventura atenta ao fato de que: “de modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar”<sup>217</sup>.

De acordo com as entrevistas realizadas, convém antecipar as palavras de um dos coordenadores ao referir que “Os professores já imaginam que sabem tudo e muitos, talvez os que mais necessitassem não frequentam os programas de qualificação[...]”. Além disso,

---

<sup>214</sup> BECKER, op. cit., p.18-19.

<sup>215</sup> ROCHA, *A problemática...* op. cit., p. 32.

<sup>216</sup> Tema a ser enfrentado com maior profundidade no capítulo 5.1 deste texto.

<sup>217</sup> VENTURA, Deisy. *Ensinar Direito*. Barueri, Barueri, São Paulo: Manole, 2004, p. 01.

importa mencionar que as deficiências do ensino também são atribuídas aos discentes, uma vez que eles, segundo o entrevistado, “vêm para cá para ter aulas no modelo tradicional e de acordo com o paradigma liberal. Os alunos vêm para isso. E é muito fácil ao professor pactuar com os alunos para continuar com o antigo modelo”.

Após demonstrar as dificuldades de transformação do pensamento discente e docente, importa enfrentar a problemática da fragmentação do conhecimento. Essa, pode ser observada através das disciplinas<sup>218</sup> e departamentos, segmentados na estrutura educacional.

Os currículos universitários distribuem conteúdos em disciplinas do primeiro ao último semestres. O parâmetro normalmente utilizado varia, podendo ser constituído através de índices de manuais ou até mesmo de Códigos<sup>219</sup>. Ademais, cabe destacar a grande incidência dessa observação em disciplinas como Direito Civil (I, II, III...), Penal (I, II, III...), as quais são oferecidas de forma verticalizada e isolada ao longo do curso.

As Instituições de Ensino Superior brasileiras, visualizando as mudanças sociais ou as exigência Ministeriais referentes às Diretrizes Curriculares dos Cursos, alteram seus currículos com o intuito de “atualizar” seu ensino através da criação e até mesmo multiplicação de disciplinas e departamentos. Contudo, segundo Paviani, nessa luta por espaço curricular, as denominadas disciplinas de formação geral acabam sendo colocadas em segundo plano em benefício das disciplinas de formação profissionalizante<sup>220</sup>.

Sobre a incapacidade dos responsáveis pelos programas curriculares em conjugar disciplinas de caráter formativo com disciplinas informativas, Faria escreve:

---

<sup>218</sup> As disciplinas, no entendimento de Paviane, são sistematizações ou organizações de conhecimento, com finalidades didáticas e pedagógicas provenientes das ciências. Apesar de dependentes do progresso da ciência, elas apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Isso porque ela se tornou um modelo auto-suficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico. PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridades*. Conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educus; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005, p. 26, 16 e 28.

<sup>219</sup> Tal questão está relacionada com a já mencionada formação do sentido comum teórico, que possui uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de direito. Isso porque o ensino jurídico continua preso às velhas práticas calcadas na cultura de manuais, de duvidosa cientificidade. Desse modo, forma-se um imaginário de ensino jurídico simplificado, repetido nas salas de aula e também em cursos de preparação para concursos, bem como fóruns e tribunais. STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p.82-83.

<sup>220</sup> PAVIANI, *ibidem*, p. 120.

Em nome de um ensino basicamente profissionalizante mas, organizado em total descompasso tanto com as necessidades do mercado quanto com a própria realidade sócio-econômica do país, o ensino jurídico despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, contentando-se em valorizar somente seus aspectos técnicos e procedimentais<sup>221</sup>. Sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, esse tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais<sup>222</sup>.

Uma das formas de incentivar a oferta de atividades que forneçam ao aluno uma concepção mais ampla do direito e da sociedade ocorre através do estudo de conteúdos como Sociologia, Filosofia, Ciência Política, dentre outros<sup>223</sup>. Tais conteúdos não precisam ser tratados do ponto de vista disciplinar, podendo estar presentes em espaços fora do ambiente da sala de aula.

Sobre o tema, Ventura aponta ser desolador constatar que muitas instituições constituíram estruturas onerosas (como bibliotecas, laboratórios, contratação de professores titulados) por obrigação<sup>224</sup>. Suas considerações remetem a uma das grandes dificuldades do ensino jurídico brasileiro, que está relacionada ao fato de “mudanças institucionais” serem impulsionadas por alterações legislativas. Acredita-se que esta é uma deficiência de mentalidade que não é modificada com leis e decretos. Desse modo, é ineficiente a tentativa de mudança sustentada somente na alteração legislativa. González, ao se referir à realidade brasileira, aponta ser bastante comum a busca por fazer reformas através de uma imposição legal com pretensão de moldar a sociedade conforme novos princípios<sup>225</sup>.

Nesse sentido, cumpre destacar que, em que pese tais conteúdos sejam obrigatórios<sup>226</sup>, eles possuem uma profunda rejeição por parte dos alunos, que não concebem a sua

---

<sup>221</sup> McLuhan apresenta importante contribuição neste sentido ao afirmar que “Como pedaços de metal moldados se tornam as partes que compõem uma locomotiva, os especialistas humanos tornar-se-iam componentes da grande máquina social. Nestas condições, a educação era uma tarefa relativamente simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades”. MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In GADOTTI, *História das...* op. cit., p. 293.

<sup>222</sup> FARIA, *Ensino Jurídico: Mudar...*, op. cit., p.54.

<sup>223</sup> Convém lembrar que, normalmente, tais disciplinas integram os primeiros semestres do Curso de Direito.

<sup>224</sup> VENTURA, op. cit., p. 83-84.

<sup>225</sup> GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Direito, Democracia e Nova Institucionalidade: uma análise da criação de Conselhos Municipais de Controle de Políticas Públicas. In ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004, p.33-34.

<sup>226</sup> A Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, estabelece a obrigatoriedade por parte da instituição, através do seu Projeto Político Pedagógico e em sua organização curricular, de três eixos interligados de formação, quais sejam:

vinculação com o direito<sup>227</sup>. Tal afirmação, típica de uma concepção disjuntiva (cartesiana-newtoniana) do conhecimento, pode ser observada nas passagens obtidas na pesquisa de campo. Observe:

*“Não deveria ter tantas cadeiras introdutórias.”*  
(aluno, 18 anos, estagiário)

*“Eu acho que algumas cadeiras não deveriam estar no curso de Direito.”*  
(aluno, 48 anos, empreiteiro)

*“A cadeira de Filosofia Geral e Jurídica não deveria ser no primeiro semestre porque ainda não sabemos escrever como o professor acha certo<sup>228</sup>.”*  
(aluna, 24 anos, estudante)

*“Poderiam excluir matérias inúteis do 1º semestre.”*  
(aluno, 18 anos, operador de telemarketing)

*“Algumas matérias, como por exemplo Antropologia, poderiam ser agregadas a outras disciplinas, abrindo um espaço maior para a prática, mais próxima ao final do curso.”*  
(aluno, 28 anos, servidor público)

*“Deveriam ser retiradas as disciplinas comuns a todos os cursos.”*  
(aluno, 23 anos, bombeiro)

*“Têm matérias desnecessárias, que nunca serão usadas e que só servem para as faculdades faturarem”.*  
(aluno, 48 anos, investigador particular)

Além das respostas apresentadas acima, interessante se faz observar a consideração de uma aluna em pesquisa realizada no ano de 2003<sup>229</sup>:

---

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, p. 02.

<sup>227</sup> As disciplinas de formação geral, também chamadas de propedêuticas, ou perfunctórias, conforme observação de Pereira, são desvalorizadas, importando apenas as disciplinas de caráter técnico profissionalizante. PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perfunctórias Fundamentais. In: *O Direito nos anos 90*. São Paulo: Unimep, 1996, p. 7-14.

<sup>228</sup> Sobre a fala do aluno, importante analisar o seguinte comentário: “A cultura de cátedra (isto é muito sério no Direito) quer que nós sejamos para os outros. Ser para os outros é uma das maiores formas de alienação. Quando um professor examina, de modo em que normalmente o faz, está querendo que o aluno seja para ele. Fale o que ele quer ouvir. Um horror. [...]”. WARAT, Luis Alberto. A pedagogia do novo. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 417.

*“Quando me perguntam: “- Como vai o Curso de Direito?”, eu respondo: “- Não sei, pois até agora só vi História, o que eu odeio, por sinal”<sup>230</sup>.*

Analisando as respostas apresentadas, verifica-se que os alunos não valorizam as disciplinas do eixo de formação fundamental, normalmente oferecidas no início do curso. Tal perspectiva é encontrada nas falas daqueles que defendem a retirada de tais disciplinas em detrimento de outras de cunho profissionalizante<sup>231</sup>.

Logo, constata-se a presença do elemento tão criticado por parte dos críticos (da educação e do direito) ao abordarem as concepções tradicionais de ensino (jurídico). De fato, é possível perceber que os alunos, em grande parte, estão interessados no estudo da técnica jurídica, pois essa é a que define o direito, em suas concepções. Tal argumento pode ser verificado ao analisar o trecho em que o aluno expõe que o espaço para determinadas disciplinas (como Antropologia) deveria ser repensado, pois existiria a necessidade de se priorizar a prática desde o início do curso.

A questão suscitada remete a uma outra. Trata-se, mais uma vez, da concepção dissociada de teoria e prática. Seria este mais um problema relacionado ao nosso legado educacional, que, na percepção de Rocha, está permeado por concepções que

---

<sup>229</sup> A pesquisa mencionada foi realizada para o embasamento do Trabalho de Conclusão de Curso, exigido para obtenção do título de bacharel em Direito do Centro Universitário Ritter dos Reis. Uma das técnicas de pesquisa utilizadas na ocasião refere-se à realização de grupo de discussão, ocorrida nos dias 24, 25 e 27 de novembro de 2003, juntamente com os alunos integrantes do primeiro e segundo semestres do Curso de Direito do Uniritter, com sede em Canoas. Na ocasião, participaram da atividade dez alunos, que manifestaram opiniões sobre a estrutura curricular da instituição, a qual havia sido implantado no primeiro semestre do mesmo ano. O aprofundamento dos resultados da pesquisa podem ser consultados em: COSTA, Bárbara Silva. *A Estrutura Curricular do Curso de Direito do Uniritter: reflexões sobre o processo de mudança*. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas. 2004, p.100.

<sup>230</sup> Essa afirmação representa um grave problema na formação acadêmica. Primeiramente, demonstra que os professores não estão conseguindo deixar claro a importância do estudo da evolução histórica dos institutos para a compreensão do direito. Além disso, a fala estabelece uma forma de observar o direito desvinculada de sua constituição histórica. “Os professores transmitem conhecimentos, coisas do passado, ensinam sempre histórica, o que já foi. Nunca ajudam, não fazem com que você possa ascender-se no presente, desfrutá-lo, torna-lo mágico, fazer do presente um instrumento surrealista. O conhecimento é tal quanto pode prever, tornar conhecidas coisas do mundo. Por isso só coisifica, encerra o objeto, o torna previsível, morto. Para saber do passado ou do futuro, adquirimos conhecimentos; para entender o presente, precisamos ficar atentos, ascendidos”. WARAT, *A pedagogia do...* op. cit., p. 415.

<sup>231</sup> A recusa a disciplinas de outras áreas do conhecimento fica evidente em algumas das passagens mencionadas. Tal postura revela a resistência ao processo interdisciplinar por parte do corpo docente. Tal rejeição a determinados conteúdos pode se dar, no entendimento de Capella, tanto do ponto de vista interno quanto externo ao direito. Segundo o autor: “La exigencia concreta de interdisciplinarietà depende de las dimensiones del problema que nos ocupa en cada caso: así, puede haber una exigencia interdisciplinarietà “estrecha” (entre derecho público y derecho privado, por ejemplo) o “amplia” (entre derecho, economia, historia, etc.) según la naturaleza de la problemática afrontada”. CAPELLA, op. cit., p. 36.

compartimentalizam o saber, gerando reducionismos e observações hipersimplificadas acerca da sociedade<sup>232</sup>. A demanda dos alunos pode ser constatada através dos trechos que seguem:

*“Poderia ser mais prático logo no primeiro semestre”.*  
(aluna, 18 anos, estudante)

*“Sei que é recente ainda, mas poderia ser um pouco mais prático”.*  
(aluno, 22 anos, estudante)

*“O curso deveria ser mais prático”.*  
(aluna, 20 anos, estagiária)

*“Proporcionando mais atividades que simulem a prática”.*  
(aluna, 21 anos, estudante)

*“Deveria ter mais prática e menos polígrafos”.*  
(aluna, 22 anos, estudante)

Levando-se em consideração as passagens acima, demonstra-se que grande parte dos alunos manifesta o desejo de modificar o curso em que estão matriculados referindo a necessidade de possibilitar ao aluno a prática desde o início do curso<sup>233</sup>.

Dentre as manifestações apresentadas na pesquisa de campo, verifica-se que apenas um aluno (0,18% dos respondentes) manifestou que o curso não deveria estar centralizado somente na dogmática jurídica<sup>234</sup>. Sua resposta pode ser conferida abaixo:

*“Acho que o curso deveria ser menos dogmático, dando mais chances para o aluno pensar e ter novas idéias”.*  
(aluna, 20 anos, estagiária)

O segundo fator apontado como causador da resistência a uma nova concepção paradigmática, refere-se à estrutura avaliativa em que os cursos jurídicos estão inseridos:

---

<sup>232</sup> ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In TRINDADE, André (org.) *Direito Educacional: sob uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2007, p.7.

<sup>233</sup> Antecipando um dado obtido na pesquisa de campo, importa mencionar que 50,2% dos alunos ingressantes descrevem seu curso como sendo teórico e prático. 42,3% apontou a necessidade do curso realizar atividades práticas desde o início do curso.

<sup>234</sup> No mesmo sentido, Fragale acredita ser necessário se libertar das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático, elaborado a partir de uma simplória e mecanicista reprodução da topografia legal. Assim, Projetos Pedagógicos poderão construir identidades institucionais e, sobretudo, alcançar a maturidade sem serem mutilados ou remendados pelas transformações legislativas efetuadas ao sabor das circunstâncias. FRAGALE FILHO, Roberto. Impactos das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos. In *Anuário ADEBI*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Ano 1, n.1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003, p.103.

[...] a maioria dos professores de Direito tem adotado uma postura de mensageiro da verdade sobre as normas e instituições jurídicas de suas respectivas áreas de ensino. Por este prisma as aulas transformam-se numa simples transmissão de conhecimentos pelo “que sabe” aos “que não sabem”, reduzindo todo o ensino a uma “concepção bancária<sup>235</sup>” em que o professor limita-se a “depositar” na mente do aluno estas informações e a solicitar-lhe uma “prestação de contas” mediante as provas e exames<sup>236</sup>.

A estrutura educativa, conforme apresentado anteriormente, mantém uma percepção pedagógica apropriada ao século XVII, ao considerar a relação aluno/professor como sendo integrante de uma concepção mecanicista entre sujeito e objeto. Tal perspectiva exige do corpo discente a memorização de conteúdos que serão cobrados em exames e concursos. Como exemplo, pode-se mencionar a realização do Exame de Ordem e dos concursos públicos, os quais, em grande medida, exigem do bacharel em direito a memorização dos conteúdos dispostos na legislação.

Sobre os processos avaliativos, mais uma vez serão apresentados alguns relatos realizados na pesquisa desenvolvida em 2003<sup>237</sup>:

*“Eu me sinto extremamente insegura porque eu tenho a plena noção de que não entrou nada na minha cabeça, eu não absorvi nada”.*

*“Insegurança é a palavra correta, porque hoje mesmo eu acabei de fazer uma prova, nós já estamos no final do semestre e eu disse a minha colega: -Meu Deus, eu não sei nada!”.*

*“Eu não sou contra o professor exigir do aluno desde que ele dê uma aula que ele possa cobrar<sup>238</sup>”.*

*“Não adianta o professor chegar na aula e colocar a matéria a toque de caixa se as pessoas não vão absorver. Tu não consegues absorver as coisas que eles vão te dando. O professor tem que dar aula para a vida”.*

---

<sup>235</sup> Sobre a educação bancária, Freire esclarece: “[...] em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transmitido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 27-28.

<sup>236</sup> FILHO, Álvaro Melo. *Metodologia do Ensino Jurídico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 77.

<sup>237</sup> COSTA, Bárbara Silva. *A Estrutura Curricular do Curso de Direito do Uniritter*: reflexões sobre o processo de mudança. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas, 2004, p.98, 99 e 103.

<sup>238</sup> A questão apresentada pelo discente também é desenvolvida por Warat ao afirmar: “A maioria dos professores é muito aberta, progressista, até o momento do exame, nesse instante tudo muda e você deve responder a velhas leis da cultura erudita ou é reprovado”. WARAT, *A pedagogia...* op. cit., p. 415.

O problema está no fato de que os exames a que os alunos são submetidos ao término da graduação<sup>239</sup> são cruciais para a satisfação pessoal e profissional dos rumos de suas atividades profissionais. Conforme será verificado na pesquisa de campo, ao ingressar no curso de direito, a maior parte dos alunos almeja a carreira pública e afirma pretender realizar o Exame de Ordem.

No quarto capítulo deste trabalho será abordado o baixo índice de aprovação na prova da Ordem tem resultado em inúmeras críticas em torno da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil. Diante disso, a partir de 1990, constatam-se diversas manifestações acerca do necessário controle do ensino em questão.

O resultado dos exames e avaliações passam a significar um padrão de qualidade das IES. Essas, por sua vez, enfrentam o olhar atento da mídia e as exigências de alguns dos alunos, que começam a fazer cobranças no seguinte sentido:

*“Aqui tu pagas e tem que ter o bom serviço prestado. Caso contrário, vou para qualquer outra instituição”.*

(aluno, 24 anos, estagiário)

*“A avaliação do curso se dá no momento que os alunos saem daqui e conseguem passar em concurso, na OAB, conseguem se dar bem na carreira”.*

(aluna, 19 anos, estudante)

Enfim, questiona-se o paradigma adotado pelo sistema jurídico e educacional. Como será apresentado, a metodologia de ensino encontra-se presa a um purismo normativista, que possibilitou a construção de clichês que distanciaram os cursos de direito das demais áreas científicas<sup>240</sup>. Tudo isso porque aos estudantes foi ensinado apenas a separar, compartimentar, isolar e não a unir os conhecimentos. Edgar Morin aponta que, fruto dessa inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre o rompimento da

---

<sup>239</sup> O argumento apresentado pode ser aplicado a qualquer nível de escolaridade, podendo incluir o ensino fundamental, médio, vestibular...

<sup>240</sup> SANTOS; MORAIS, op. cit., p. 61.

complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido<sup>241</sup>.

É preciso adquirir um novo olhar sobre essas questões. Perceber a insuficiência da perspectiva adotada torna-se cada vez mais importante. Para tanto, faz-se necessário quebrar paradigmas, romper com essa estrutura reducionista de ver o mundo. Tal noção deve partir do conceito de complexidade, possibilitando a realização de novos olhares sobre o direito e o seu ensino. Uma das formas escolhidas para traçar esse caminho implica em, primeiramente, conhecer a realidade dos cursos jurídicos, bem como o tipo de ensino desejado pelos alunos. Assim, o próximo capítulo enfrentará tais questões ao abordar o modo como os saberes foram institucionalizados no Brasil.

---

<sup>241</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 43.

### 3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO NO BRASIL

Há uma literatura significativa no Brasil sobre as mazelas do ensino jurídico pátrio<sup>242</sup>. Um dos principais fatores apontados refere-se ao crescimento desenfreado do número de cursos de direito autorizados no Brasil.

A compreensão da proliferação dos cursos jurídicos deve ser analisada a partir da expansão de cursos superiores no país, a qual se deve ao surto de crescimento pós 1960, ocorrido em razão da influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>243</sup>.

De acordo com Venâncio Filho, a autorização para abertura de novas faculdades não primava pela avaliação das condições de ensino e financeiras das instituições. No Parecer 365/67, por exemplo, o Conselho Federal de Educação, criado pela lei mencionada, manifestou ser “impossível a recusa à autorização para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos”<sup>244</sup>.

O aumento da demanda por educação após os anos 60 se deve aos rumos econômico-políticos tomados no país. Fatores como a implantação de indústrias, o acréscimo do número de empregos, a instalação de multinacionais e a ampliação dos serviços burocráticos tornaram-se cruciais para o aumento da oferta de ensino superior.

A expansão do sistema escolar foi, no entendimento de Romanelli, um processo improvisado, agindo o Estado mais com vista ao atendimento das pressões do momento do que propriamente ao estabelecimento de uma política nacional de educação<sup>245</sup>. Para a autora, esse é o motivo pelo qual cresceu a distribuição de oportunidades educacionais. Contudo,

---

<sup>242</sup> Podem ser mencionados como importantes críticos do ensino do direito os seguintes autores: San Thiago Dantas, Roberto Lyra Filho, Luiz Alberto Warat e José Eduardo Faria.

<sup>243</sup> Lei nº 4.024, de 1961. Para maiores informações ler ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

<sup>244</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.318-9.

<sup>245</sup> Conforme Ferraz Jr. “Com o tempo, porém, as estruturas antigas absorveram as reformas sem reformar, gerando uma curiosa situação em que as roupas novas no corpo velho se revelaram uma dolorosa confirmação do ditado: o hábito não faz o monge. E a crise, ao invés de diminuir, assumiu novas características”. FERRAZ JÚNIOR, *O Ensino...* op. cit., p.70.

esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade<sup>246</sup>.

A ampliação do número de vagas no ensino superior deu-se pela abertura indiscriminada de escolas superiores isoladas<sup>247</sup>, autorizadas pelo Conselho Federal de Educação. Embora o artigo 2º da Lei 5.540/68<sup>248</sup>, que promovia a reforma universitária, estabelecesse como regra a organização universitária e, como exceção, os estabelecimentos isolados, a regra tornou-se a exceção e a exceção, a regra. Começaram a prevalecer as escolas isoladas, que, em grande parte, tornavam-se empresas lucrativas, predominando os estabelecimentos isolados, de iniciativa privada, com baixo custo e expansão indiscriminada<sup>249</sup>.

De acordo com Freitag, em 1973, os cursos que mais se expandiam eram aqueles que requeriam menos investimento, instalações e laboratórios. O direito se enquadra nessa lista, contando, na época, 72% dos alunos na rede privada<sup>250</sup>.

No final dos anos 80, a abertura dos cursos jurídicos encontrou grande resistência por parte de alguns segmentos da comunidade jurídica. A OAB, por exemplo, promoveu inúmeros encontros que objetivaram discutir os rumos do ensino jurídico no país<sup>251</sup>.

Fruto da abertura do mercado de cursos de direito, os dados indicativos do número de vagas ofertadas pelas faculdades tem aumentado significativamente. Hoje, o ensino jurídico oferece mais de 220 mil vagas por ano<sup>252</sup>, sendo um dos cursos mais procurados nas

---

<sup>246</sup> ROMANELLI, op., cit., p.61.

<sup>247</sup> “A educação de massa é o fruto da era da mecanicidade. Ela se desenvolve com o crescimento dos poderes de produção e atinge seu esplendor no momento em que a civilização ocidental chega ao máximo de divisão e especialização, tornando-se assim mestra na arte de impor seus produtos à massa”. MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 293.

<sup>248</sup> Segundo Ghiraldelli “A Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o ‘problema dos excedentes’ (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas)”. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit., p.133.

<sup>249</sup> ROSSATO, Ermelio. *A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006, p.76.

<sup>250</sup> FREITAG, Bárbara. *Estado, escola e sociedade*. São Paulo: Edart, 1978, p.105.

<sup>251</sup> Destaca-se que esse ponto será aprofundado no capítulo 4.

<sup>252</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Notícia: Marca de 1078 cursos de Direito confirma preocupação da OAB. Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846>.

Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), atraindo alunos de diferentes perfis e expectativas.

Buscando enfrentar os impasses criados pela ampliação da oferta de cursos jurídicos no país, este capítulo abordará, em um primeiro momento, um breve diagnóstico do ensino jurídico hoje. Com isso, pretende-se comparar os índices de crescimento dos cursos autorizados nos últimos anos.

Em seguida, abordar-se-ão os objetivos e dificuldades enfrentadas pelas instituições em termos de educação jurídica. Para tanto, serão apresentados os materiais obtidos nas entrevistas realizadas com os coordenadores de alguns cursos jurídicos<sup>253</sup>.

Por fim, pretende-se conhecer o perfil e as expectativas dos alunos ingressantes dos cursos de direito.

### 3.1 BREVE DIAGNÓSTICO DOS CURSOS JURÍDICOS

A abertura de novos cursos jurídicos é freqüentemente veiculada pelos meios de comunicação e pela literatura como sendo um dos principais responsáveis pela crise enfrentada pelo ensino do direito, o que se reflete nas informações referentes ao número de cursos existentes, índice de cursos por região do país, e crescimento das instituições de ensino ao longo do tempo.

Na pesquisa realizada, constatou-se que o Brasil possui 1.078 cursos de direito autorizados, os quais oferecem anualmente, para ingresso, 223.287 vagas<sup>254</sup>. Com base nos estudos realizados pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, somente a região sudeste concentra 55% das vagas ofertadas pelo direito em todo país, contendo um número total de 496 faculdades, o equivalente a 46% do número total de cursos. O estudo revelou que, sozinho, o Estado de São Paulo oferece 64.102 vagas por ano, representando 21% do ofertado pelas faculdades brasileiras.

---

<sup>253</sup> Os cursos jurídicos em questão são os apresentados previamente na Introdução deste trabalho.

<sup>254</sup> Esses dados foram extraídos da pesquisa realizada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, publicada na Internet no dia oito de setembro de 2007. O número de vagas informados na pesquisa é de 223.278 e apresenta um erro na sua publicação, pois conforme a tabela indicativa dos cursos por Estados, a soma correta das vagas equivale a 223.287. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Marca de 1078 cursos de Direito confirma preocupação da OAB. Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846>.

Em contrapartida, a região Norte conta com apenas 59 faculdades de direito, o que representa 5,4% do total desses cursos em todo país. Os Estados com o menor número de cursos e vagas na região (e em todo o país) são: Acre e Roraima, cada um com três faculdades, as quais oferecem, respectivamente, 340 e 270 vagas. Nessa região, o Pará é o Estado com maior número de cursos (15) e vagas ofertadas (5.672).

A seguir, encontram-se as informações referentes ao número de cursos de direito e o número de vagas oferecidas, com destaque ao Estado de São Paulo<sup>255</sup>:

TABELA 2 – Número de cursos de direito e de vagas oferecidas por Estado

<i>Estado</i>	<i>Cursos de Direito</i>	<i>% Cursos</i>	<i>Nº de vagas ofertadas</i>	<i>% Vagas</i>
Acre	3	0,3%	340	0,2%
Alagoas	13	1,2%	2.160	1,0%
Amazonas	11	1,0%	1.674	0,7%
Amapá	6	0,6%	845	0,4%
Bahia	54	5,0%	8.850	4,0%
Ceará	17	1,6%	2.755	1,2%
Distrito Federal	22	2,0%	6.900	3,1%
Espírito Santo	35	3,2%	5.640	2,5%
Goiás	36	3,3%	10.042	4,5%
Maranhão	16	1,5%	2.685	1,2%
Minas Gerais	131	12,2%	20.117	9,0%
Mato Grosso do Sul	21	1,9%	3.402	1,5%
Mato Grosso	29	2,7%	4.812	2,2%
Pará	15	1,4%	5.762	2,6%
Paraíba	16	1,5%	2.910	1,3%
Pernambuco	27	2,5%	5.660	2,5%
Piauí	25	2,3%	2.270	1,0%
Paraná	84	7,8%	15.416	6,9%
Rio de Janeiro	101	9,4%	31.086	13,9%
Rio Grande do Norte	14	1,3%	3.280	1,5%
Rondônia	10	0,9%	1.650	0,7%
Roraima	3	0,3%	270	0,1%
Rio Grande do Sul	76	7,1%	9.992	4,5%
Santa Catarina	62	5,8%	7.427	3,3%
Sergipe	11	1,0%	1.470	0,7%
São Paulo	229	21,2%	64.102	28,7%
Tocantins	11	1,0%	1.770	0,8%
<i>Total</i>	<i>1.078</i>	<i>100%</i>	<i>223.287</i>	<i>100%</i>

No ano 2000, o país contava com apenas 442 instituições reconhecidas e aprovadas nesta área<sup>256</sup>. O que significa que nos últimos sete anos houve um acréscimo de 636 cursos

<sup>255</sup> Tabela elaborada com base nos dados fornecidos pelo site <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846>.

<sup>256</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Educação Superior: Cursos e Instituições. Disponível em [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca\\_curso.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm). Consulta realizada no dia 15 de julho de 2007.

aprovados (equivalente a 57,6%)<sup>257</sup>. O desenvolvimento desse dado pode ser melhor visualizado na seguinte tabela:

TABELA 3 – Índice de aumento dos cursos de direito (2000-2007)

<i>Cursos de Direito aprovados no Brasil</i>	<i>Fr</i>	<i>Índice de aumento dos Cursos autorizados</i>	<i>%</i>
2000	442	0	0,00%
2001	504	62	12,30%
2002	599	95	15,90%
2003	703	104	14,80%
2007	1078*	375	34,70%
<i>Cursos reconhecidos em 2007</i>	<i>1078</i>	<i>621</i>	<i>57,61%</i>

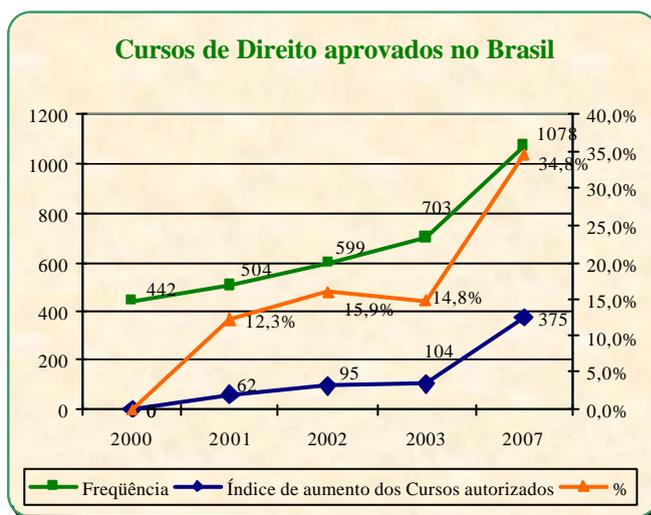


Figura 1 – Gráfico: crescimento dos cursos de direito autorizados no Brasil (2000 – 2007)

É digno de nota que, em 1993, o país contava com apenas 160 cursos e já se falava em crise da educação jurídica atribuída à proliferação do ensino. Cada curso oferecia, em média, 200 vagas anuais, representando uma média de 36.000 alunos ingressantes. Nessa época, registrava-se aproximadamente 150.000 alunos regularmente matriculados<sup>258</sup>.

<sup>257</sup> Os dados obtidos na pesquisa foram extraídos do site do Inep, contudo, o índice de cursos autorizados no ano de 2007 foi retirado da pesquisa realizada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, pois esse estudo é mais recente.

<sup>258</sup> LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de Avaliação Externa dos Cursos Jurídicos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

Os dados apresentados demonstram a mudança de cenário do ensino jurídico nos últimos anos. Esse movimento leva à associação entre os fatores quantidade e qualidade<sup>259</sup>. Alberto Venâncio Filho descreve a existência do problema das polaridades entre quantidade versus qualidade<sup>260</sup>. Em decorrência dessa associação, José Eduardo Faria acredita que o produto dessa formação é a inserção de bacharéis desqualificados no mercado<sup>261</sup>, sendo este um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições superiores.

### 3.2 ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O contato com os principais objetivos e desafios dos cursos jurídicos ocorreu por intermédio de entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos de direito. No início da entrevista, os coordenadores foram questionados sobre os objetivos do curso de direito da instituição a qual estavam representando. As respostas mais frequentes referem-se ao estudo teórico e prático do direito, bem como a importância de um ensino pautado numa visão crítica do direito e da realidade social. Observe-se a passagem que segue:

Pesq. Quais são os objetivos do curso de direito desta instituição?

Coord. 1 - Os objetivos são claros: a formação teórica e dogmática dos alunos. Mas eu acho que o grande diferencial da nossa instituição tem sido a formação de um profissional que tenha capacidade de crítica da realidade social. Eu acho que tem uma preocupação muito grande com inclusão social. O perfil do nosso aluno tem que ser um perfil que conteste a realidade social.

Nesta passagem, embora o entrevistado tenha mencionado a preocupação do curso com a formação teórica e dogmática, verifica-se maior atenção a uma visão crítica da realidade social, a qual é mencionada durante três momentos em sua fala. O relato, sustentado na necessidade de desenvolvimento da capacidade de crítica do aluno foi tematizado por diversos autores da área pedagógica, dentre os quais se pode mencionar o pensamento de Paulo Freire<sup>262</sup>. Nesse mesmo sentido, importa mencionar a seguinte resposta:

<sup>259</sup> Dentre os inúmeros trabalhos que desenvolve a questão da resistência à qualidade, destaca-se os escritos de ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993, p.43-50.

<sup>260</sup> Sobre o assunto, consultar VENÂNCIO FILHO, *Análise histórica...* op. cit., p.33.

<sup>261</sup> FARIA, *Ensino Jurídico...* op. cit., p.53-9.

<sup>262</sup> O assunto será aprofundado no capítulo 5 deste trabalho, entretanto, acredita-se que a antecipação do pensamento de Freire contribuiria para a percepção do tema. O educador escreve sobre a impossibilidade do professor se tornar um crítico quando, mecanicamente, memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de

Coord. 7 - Formar, fundamentalmente, bacharéis profissionais que sejam capazes de lidar com as situações cotidianas do direito e que tenham um viés de curiosidade. [...] Nós queremos formar profissionais que sejam questionadores. Nós fomentamos essa discussão. Isso é o que nos diferencia das outras instituições.

Este trecho refere a necessidade de uma formação capaz de habilitar o bacharel a apresentar respostas aos problemas cotidianos que vier a enfrentar. Além disso, destaca o desejo do curso em formar profissionais curiosos e questionadores. Note-se que, em ambas as passagens, os entrevistados sustentam ser este o diferencial da instituição em relação aos demais.

A importância conferida a uma postura diferenciada em relação à concepção de direito e o necessário contato entre teoria e prática são argumentos suscitados por outro dos entrevistados.

Coord. 2 - Primar por um pensamento crítico, preparar o aluno, em um primeiro momento, para conhecer o direito. Ter uma visão não só da teoria, mas também da prática.

Mas também o curso de direito não deixa de lado a questão dogmática do direito, que nós sabemos que, hoje, a questão dos concursos públicos, da prova da OAB, ela ainda possui uma parte bastante focada na parte dogmática do direito. Entretanto, o curso entende que apenas essa parte dogmática não serve mais. O próprio movimento da transnacionalização, dos efeitos da globalização, os próprios novos direitos que vão surgindo, a importância dos direitos humanos, vê-se que a parte dogmática não consegue mais dar conta desses, digamos, casos difíceis, que já não são mais tão excepcionais e que estão cada vez mais desafiando o jurista, seja no exercício da pesquisa, seja no exercício da advocacia. [...]

São casos que a gente não resolve mais apenas consultando a lei. Deve-se ir além da lei. A hermenêutica é fundamental. Por aí o curso de direito procura trabalhar, quer dizer, a parte dogmática é importante, o aluno tem que conhecer o texto da lei, mas antes de conhecer a lei, deve-se saber por que aquela lei é assim, quais são os fundamentos, quais são as escolas que têm aquele modo de pensar.

Um aspecto interessante da fala do coordenador refere-se a uma tendência de grande parte dos cursos jurídicos. Trata-se da concepção verticalizada de ensino, que, primeiramente aborda a teoria para depois aproximá-la da prática. Como poderá ser constatado no próximo item deste capítulo, essa é uma das maiores críticas realizadas pelos acadêmicos aos cursos de direito, pois segundo algumas manifestações, nota-se que os discentes desejam um ensino

---

frases e de idéias inertes do que um desafiador. Trata-se de um profissional que “fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente”. FREIRE, *Pedagogia da...* op. cit., p. 29-30.

voltado às questões práticas desde o início do curso (mesmo que essa opção tenha que ser feita em detrimento de disciplinas teóricas).

Apontada a necessidade e ao mesmo tempo a crítica da dogmática<sup>263</sup>, o entrevistado relata a sua incapacidade de apresentar soluções aos problemas transnacionais enfrentados pelo jurista. Tal postura também pode ser encontrada nos estudos de Nussbaum<sup>264</sup> e José Eduardo Faria<sup>265</sup>.

Além da concepção teoria/prática, a passagem acima permite ainda introduzir uma discussão que tem chamado atenção de muitos coordenadores de curso. A importância do estudo da dogmática tem sido cada vez mais observada, uma vez que ela integrará o “rol de conhecimentos necessários” para que o aluno realize exames avaliativos (OAB, concursos). Apesar disso, importa referir que essa instituição a que se vincula o entrevistado acredita que a dogmática não soluciona as problemáticas apresentadas pelos casos difíceis<sup>266</sup>. Dessa forma, despreza-se uma concepção reducionista, meramente legal na solução de conflitos sociais, fator esse também bastante criticado por autores como Carbonnier<sup>267</sup>, Vicente Barretto<sup>268</sup>, Warat<sup>269</sup>, Ramírez<sup>270</sup> e outros.

O direcionamento verificado na resposta anterior também se fez presente em outras manifestações. Como exemplo, destaca-se a seguinte passagem:

---

<sup>263</sup> Sobre o assunto, consultar WARAT, Luiz Alberto. Sobre la dogmática jurídica. In *Revista Seqüência*, CPGD-UFSC, Florianópolis, n. 2, 1980, p.33-55.

<sup>264</sup> NUSSBAUM, Martha. Martha Craven Cultivating Humanity. In *Legal Education*. The University of Chicago Law Review, Winter 2003. Volume 70. Issue: 1. Start page: Tradução de Luiz Reimer Rodrigues Rieffel. Cultivando a humanidade na educação jurídica.

<sup>265</sup> FARIA, José Eduardo. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In NALINI, José Renato (org.). *Formação Jurídica*. 2 ed. São Paulo: RT, 1999, p. 13-4.

<sup>266</sup> Embora o entrevistado não tenha esclarecido o conceito de “casos difíceis” utilizado, acredita-se que se deva a perspectiva desenvolvida por Herbert Hart. Para Hart, os casos difíceis / *hard cases* são aqueles que, “na larga maioria dos casos preocupam os tribunais, pois nem as leis, nem os precedentes em que as regras estão legadamente contidas admitem apenas um resultado”. Nesses casos, “o juiz tem de escolher entre os sentidos alternativos a dar às palavras de uma lei ou entre interpretações conflitantes do que um precedente ‘significa’”. HART, Herbert. *O conceito de Direito*. Tradução de A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, p.16-7.

<sup>267</sup> CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. In *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Tradução de Ana Maria Villela. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

<sup>268</sup> BARRETTO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. *ibidem*.

<sup>269</sup> WARAT, *Epistemologia e...* op. cit.

<sup>270</sup> RAMÍREZ, Cristián Riego. El rol y orientación de la investigación en una facultad de derecho: de la investigación disciplinaria a la investigación de problemas de impacto público. In *Desafíos para la educación legal en América Latina: Documentos de trabajo del encuentro Educación Legal em América Latina: nuevos desafíos a las Facultades de Derecho*. Chile:Facultad Diego Portales, 2004.

Coord. 5 - Nós trabalhamos bem com a lei, mas não somos legalistas, no sentido estrito. A gente procura incentivar o questionamento da própria lei, a finalidade da lei, o modo de aplicá-la. [...]”.

Outra abordagem que revela a preocupação com uma percepção mais ampla da dogmática jurídica pode ser observada na passagem que segue:

Coord. 3 - Eu diria que são três os objetivos do curso. A grande tarefa é conciliar esses três objetivos:

O primeiro é, eu diria, formar estudantes que tenham uma integração zetética, uma capacidade de aplicação teórica boa.

Em segundo lugar, e de forma complementar, (veja que eu não vejo aí uma contradição), é preciso formar também bacharéis que tenham capacidade no campo da dogmática também. Porque, afinal, o direito ele é, em última análise, a solução de conflitos sociais, ou instrumento de solução de conflitos sociais. A formação de alguém com habilidades na área dogmática é importante, isso não implica exclusivamente o desenvolvimento de uma cultura do litígio, por exemplo. Isso não quer dizer que nós queiramos formar alguém exclusivamente para atuar dentro de um processo litigioso.[...]

Por último, os cursos de direito tem um papel importante na formação ética humanista dos seus estudantes. No meu ponto de vista, o maior problema dos cursos de direito não está nem na zetética nem na dogmática, mas nesse terceiro ponto: os cursos de direito em geral têm muitas dificuldades no que tange a essa questão humanista, ética. Não só determinadas práticas da advocacia, mas a pobreza nas discussões que o Brasil tem atravessado. A pobreza nas discussões ética, reforma política [...] o vazio dessas discussões tem a ver com a nossa incapacidade de formar estudantes para essas questões maiores, que não são exclusivamente jurídicas.

Em se tratando dessa declaração, destaca-se a ênfase apresentada pelo entrevistado em não tratar de zetética e dogmática como decorrentes de uma contradição<sup>271</sup>. Recusando uma postura dicotômica sobre o assunto, destaca-se a importância atribuída a uma percepção da dogmática diversa da apresentada tradicionalmente<sup>272</sup>. Ademais, assim como estabelece Vieira, percebe-se a necessidade de um ensino vinculado a padrões éticos<sup>273</sup>.

A preocupação com a ética também é apresentada por outro coordenador, ao afirmar que:

<sup>271</sup> Sobre a existência de uma tendência doutrinária que apresenta em termos antinômicos a relação entre zetética e dogmática, consultar FERRAZ JÚNIOR, *Introdução ao...* op. cit.

<sup>272</sup> Sobre o assunto, consultar FARIA, *O ensino jurídico...* op. cit.

<sup>273</sup> VIEIRA, José Ribas. O Realismo Fantástico: Os Cursos de Direito no Brasil. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993, p.61-73.

Coord. 8 - Um primeiro objetivo é preparar o aluno como cidadão. O direito tem esses valores. Dar lições de ética, cidadania... até porque eu acho que estamos em um momento em que o país passa por uma crise ética e moral. [...]

O segundo objetivo é a qualificação profissional do aluno. Buscamos preparar o aluno para usar os subsídios teóricos na prática. Cada vez mais o mercado de trabalho exige um profissional que saiba usar esse aplicativo e que tenha esse conhecimento.

E eu acho que um terceiro objetivo é preparar também para a prova da ordem, que faz parte dessa iniciação profissional. É uma prova cada vez mais afunilada. É uma peneira. Então o objetivo primordial também é esse: preparar não só para a oab, mas também dar ênfase para a OAB.

Em se tratando do primeiro ponto apresentado, constata-se a preocupação em formar cidadãos.<sup>274</sup> Em seguida, a resposta apresentada expõe o temor do curso a prova da OAB. Essa postura também esteve presente na entrevista concedida pelo coordenador 2 (já referida anteriormente) e pelo coordenador 6, que revela a preocupação do curso com a inserção do profissional no mercado de trabalho.

Coord. 6 - Nós montamos um curso de direito preocupados com o nosso egresso. Preocupados de alguma forma em colocar esse aluno no mercado. Seja no mercado dos concursos públicos, seja na atividade privada, seja no mercado acadêmico. Essa é a nossa preocupação porque, o que eu vejo na Escola da Magistratura e na Escola do Ministério Público, são alunos perdidos que saíram da faculdade e que não sabem pra onde ir e não sabem o que fazer, como se colocar no mercado e emocionalmente muito ruins porque a cada ano que passa o aluno vai ficando mais distanciado de um rumo de trabalho.

A perspectiva apresentada acima revela uma das grandes dificuldades dos egressos das escolas jurídicas. A falta de clareza nos rumos que o bacharel deseja traçar faz com que, muitas vezes, eles optem por profissões que não estão de acordo com o seu perfil profissional. Diante disso, seria possível relacionar tal acontecimento com o desejo desse profissional de ingressar em uma carreira pública, obtendo assim estabilidade e uma situação financeira definida<sup>275</sup>. Desse modo, evidencia-se a relação desta situação com a ampliação do mercado de cursos preparatórios para concursos.

---

<sup>274</sup> Nesse sentido, convém lembrar que Rui Barbosa, em seus pareceres sobre educação, já sustentava a importância de uma escola voltada para a vida e a formação do cidadão. Aprofundamentos sobre o tema podem ser feitos através das obras BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In *Obras completas*. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942 e ROCHA, Leonel Severo. *A Democracia em Rui Barbosa: o Projeto Político Liberal-Racional*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

<sup>275</sup> Esses anseios serão apresentados no próximo item deste capítulo, momento em que serão abordadas as expectativas dos alunos ingressantes dos cursos jurídicos.

Outro ponto que chamou atenção, o qual vem sendo trabalhado por Warat<sup>276</sup>, relaciona-se com a preocupação das instituições com a capacitação discente para resolução de conflitos<sup>277</sup>. Para tanto, os respondentes manifestaram a importância da mediação, chamando a atenção para o fato de que os cursos não preparam os acadêmicos somente para o processo litigioso. Esse aspecto pode ser consultado nas passagens que seguem:

Coord. 4 - Nós queremos profissionais que consigam administrar conflitos, mas não apenas num espírito litigante.

Coord. 3 –[...]Eu acho que nós temos outras coisas como a prevenção de conflitos, a mediação que , também são importantes. Então é uma visão de dogmática ampla e um pouco mais qualificada do que uma visão mais convencional.

Em seguida, questionou-se o perfil desejado de egresso. Verifica-se que a maior parte das instituições deseja um aluno autônomo, capaz de criar conhecimento jurídico. Essas considerações podem ser consultadas nas passagens que seguem:

Pesq. Qual o perfil de aluno egresso desejado por esta instituição?

Coord. 2 - Que o aluno possa criar conhecimento jurídico, e não simplesmente reproduzir o conhecimento. Parece que grande parte dessa questão tradicional do ensino do direito, apropria a construção positivista do direito, pois ela sempre esteve muito atrelada à reprodução do conhecimento, quer dizer, ele já estava pronto, reproduzido e sem questionamento. O perfil desse egresso é ter essa capacidade, quer dizer, de refletir sobre o conhecimento dado e a partir dele construir um conhecimento novo.

Coord. 4 - O nosso objetivo é formar um profissional crítico, reflexivo, mas preparado para atuar no mercado.

A primeira passagem revela o interesse institucional em formar profissionais capazes de criar um novo conhecimento, não se contentando em meramente reproduzir o que já está posto. Sobre o assunto, importa recordar o exposto no primeiro item deste capítulo, quando se abordava a educação no final dos anos 60, início dos 70. Este momento foi fortemente influenciado pelas concepções tecnicistas e formalistas do direito. Pelo incentivo a um ensino

---

<sup>276</sup> Sobre mediação e conciliação como uma nova cultura jurídica, consultar WARAT, Luis Alberto. *Confissões e Ilusões: Manifesto para Contradogmáticas*. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 97-104.

<sup>277</sup> “Por mais aberto aos elementos da realidade que possa ser, e por mais que procure trazê-los para o seio da classe, o coletivo de docentes não pode assegurar sozinho, sobretudo no interior da sala de aula, a formação geral e profissional completa do aluno. No mesmo sentido, é preciso que o aluno desenvolva a aptidão para ser posto à prova, em outros cenários, relativamente ao conhecimento apreendido em sala de aula. [...]”. VENTURA, op. cit., p. 83.

pautado no positivismo jurídico, constatava-se uma educação marcada muito mais pela influência burocrática do que intelectual<sup>278</sup>.

Inúmeros são os autores que abordam o problema do excessivo tecnicismo e da reprodução do conhecimento. No campo da educação, por exemplo, Paulo Freire representa um grande expoente neste sentido. Para ele, quanto mais se exerce a capacidade de aprender criticamente, mais se constrói e desenvolve o que ele denomina de curiosidade epistemológica<sup>279</sup>.

Outra questão que merece destaque refere-se à última resposta apresentada. O trecho mencionado chama a atenção pelo uso da palavra “mas”, que exprime ressalva, restrição<sup>280</sup>, introduzindo uma oração cujo sentido opõe-se ao exposto anteriormente. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na percepção do entrevistado, a idéia de preparo para atuar no mercado pode não estar associada com a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Verificou-se, ainda, a preocupação de alguns coordenadores com a formação de profissionais com habilidades<sup>281</sup> e competências para solucionar problemas. Tal consideração apresenta uma peculiaridade. O termo “competência”, desenvolvido por Green<sup>282</sup> e outros, é normalmente trabalhado no curso de administração e parece estar integrando cada vez mais a organização dos cursos jurídicos<sup>283</sup>.

Coord. 3 - Nós queremos formar alguém que tenha habilidades e competências para enfrentar os fatos sociais que têm muito rapidamente mudado de feição. O nosso objetivo central é que o educando tenha capacidade de, ele próprio, resolver problemas, mais do que buscar soluções prontas.

<sup>278</sup> BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1998, p.371.

<sup>279</sup> FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 5 ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

<sup>280</sup> Definição presente em HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 483.

<sup>281</sup> Aguiar, escrevendo sobre habilidades, expõe: “Não devemos ser inocentes e acreditar que as habilidades, em suas diversas manifestações, são fruto exclusivo do aprendizado planejado, de currículos e tabelas institucionais. Elas também são urdidas a partir de origens biológicas genéticas, biográficas, circunstanciais, sociais, históricas e psicológicas de cada um”. AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&, 2004, p. 25.

<sup>282</sup> Sobre competência, Green escreve: “A palavra *competência* é utilizada de maneira diferente pelos especialistas em recursos humanos e estrategistas de negócios. [...] Os praticantes de recursos humanos constantemente pensam em competência como a descrição das características das pessoas. Aqui está a definição de seu uso: *Uma competência individual é uma descrição escrita de hábitos de trabalhos mensuráveis e habilidades pessoais, utilizados para alcançar um objetivo de trabalho*”. GREEN, Paul C. *Desenvolvendo competências consistentes: Como vincular sistemas de Recursos Humanos a estratégias organizacionais*. Tradução Ana Paula Andrade. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1999, p. 07.

<sup>283</sup> As relações entre diferentes sistemas serão apresentadas no capítulo 5 deste trabalho.

Além da compreensão acerca dos termos “habilidades” e “competência”, dois fatores mencionados chamam atenção. O primeiro deles vincula-se a percepção de mudança rápida dos fatos sociais (mencionado anteriormente por outro coordenador). O segundo fator reforça a questão da reprodução do conhecimento. Nesse sentido, importa mencionar a proposta de Rocha, ao sustentar a necessária formação crítica do profissional do direito, que transcenda a mera repetição das codificações<sup>284</sup>.

A preocupação em formar profissionais conscientes do seu papel social<sup>285</sup> fica evidente quando outro entrevistado afirma:

Coord. 5 - O nosso egresso tem que ser um aluno consciente de tudo o que ele pode ser dentro da sociedade. Deve ter autonomia e conhecer o papel transformador que ele tem.

Sobre o trecho acima, convém destacar a sustentação da necessária autonomia do egresso. Tal perspectiva também pode ser encontrada nos escritos de Gadotti, ao defender uma escola autônoma e com uma função social diferenciada<sup>286</sup>.

Com o intuito de conhecer o modo como os entrevistados descrevem o ensino jurídico de suas instituições, foram apresentadas as seguintes alternativas, solicitando-lhes que optassem por apenas uma: “teórico”, “prático”, “teórico e prático” e “é impossível defini-lo deste modo”. Tal questionamento parte de uma estrutura usual, que mantém uma distinção dual entre teoria e prática. Em decorrência disso, inseriu-se a última opção, a qual poderia ser respondida por aqueles que vislumbram teoria/prática por meio de uma insuficiência epistemológica.

A maior parte dos entrevistados (oito) definiu o ensino como sendo “teórico e prático”. Desses, três esclareceram que, embora o curso seja teórico e prático, confere-se uma maior importância à capacitação prática do curso. O único respondente que optou pela

---

<sup>284</sup> ROCHA, *Direito Educacional...* op. cit., p.12.

<sup>285</sup> Sobre o assunto, Moraes e Santos associam os cursos restritos a uma visão positivista-legalista do fenômeno jurídico com a crescente perda de significação social do Direito. Ver SANTOS; MORAIS, op. cit., p. 60.

<sup>286</sup> “Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade.” GADOTTI, *Escola Cidadã...* op. cit., p.47.

alternativa “é impossível classificá-lo deste modo” o fez por considerar que o curso possui vários eixos, dentre os quais se pode mencionar o teórico, o prático e o crítico.

Entre aqueles que optaram pela alternativa “teórico e prático”, destacam-se as passagens:

Pesq. Como você definiria o ensino desta instituição?

Coord. 6 - Teórico e prático. Ao longo do curso a nossa idéia é sempre trazer a prática, os processos... A idéia é prática, porque senão a gente coloca um menino aí na rua que não sabe nem onde fica o fórum.

Coord. 8 - O objetivo do curso, cada vez mais, é teórico e prático. Só teórico não! Até porque o próprio programa enseja que se tenha essa questão prática.

Coord. 4 - Teórico e prático, mas com mais ênfase para a prática.

Venâncio Filho enfrenta a problemática da polaridade referente ao método de ensino teoria *versus* prática, afirmando que “aqueles que pensam que o ensino superior no Brasil é teórico demais, evidentemente não sabem o que é teoria”. Em seguida, o autor sustenta uma aparente contradição na percepção individualizada desses conceitos, pois na sua concepção, teoria e prática se completam<sup>287</sup>.

A próxima pergunta refere-se à prioridade do curso. Do mesmo modo como na questão anterior, foram apresentadas alternativas aos entrevistados. Apesar de considerar a hipótese de que os cursos observem todos os itens apresentados, em maior ou menor grau, solicitou-se que optassem por apenas uma das seguintes alternativas: “o aprofundamento teórico do direito”, “a prática profissional”, “a preparação para prova da OAB e concursos públicos” e “outras alternativas”<sup>288</sup>.

Sobre essa pergunta, importa mencionar que a maior parte dos entrevistados confirmou a importância da preparação para o exame da ordem e para concurso, no entanto, ressaltaram que esse não é o principal objetivo da instituição. Essa conclusão pode ser tomada levando-se em consideração as respostas que seguem:

Pesq. Este curso de direito prioriza...

<sup>287</sup> VENÂNCIO FILHO, *Análise histórica...* op. cit., p.34-35.

<sup>288</sup> Convém destacar que essas duas últimas questões também foram inseridas no questionário aplicado aos alunos. Os resultados da análise encontram-se no item 2.3.

Coord. 6 - A prática profissional! Claro que sempre embasada na teoria. A preparação para concursos e para a prova da OAB me parece que é uma consequência. Nós não estamos aqui treinando alunos para a prova da OAB e nem para concursos. Estamos aqui para formar alunos que sejam bons profissionais no mercado.

Coord. 7 - Eu opto pela prática profissional. Nós não nos dedicamos a formar alunos para concursos, embora a prova da OAB venha sendo passada como um componente em face dessas divulgações e recomendações. É um componente preocupante porque nós somos uma instituição privada e disputamos uma fatia de mercado. Isso passa a ser uma questão economicamente preocupante.

Com relação às respostas apresentadas, observa-se que o primeiro coordenador não enfatizou a prova da ordem em sua prática educativa, pois a considera uma “consequência” do processo educacional voltado para a prática profissional. Já a segunda posição revela uma atenção ao exame, em virtude de ser um dos dados levados em consideração pela OAB ao recomendar determinados cursos<sup>289</sup>.

Sobre esse último trecho, convém observar a clareza com que o entrevistado apontou a importância do fator mencionado para a “sobrevivência” de uma instituição privada. Utilizando-se de termos próprios da economia, apesar de afirmar que o foco do curso não está sobre o exame, admite a importância deste para garantir sua “fatia de mercado”.

Em seguida, questionou-se o modo como o curso de direito concilia um ensino crítico e reflexivo com a preparação dos acadêmicos para provas e concursos. Tal pergunta se deve ao fato de, normalmente, esses exames exigirem um olhar simplificado dos fenômenos jurídicos, em que basta a mera memorização da lei por parte do aluno. Nesse sentido, diversos enfoques emergiram:

Pesq. É possível conciliar um ensino jurídico crítico e reflexivo com a preparação para provas e concursos?

Coord. 1 - Eu penso que sim, é possível. Claro que nós temos preocupação também, como qualquer outra instituição, com a opinião da OAB sobre o curso. Mas não é a nossa principal preocupação. O professor ele tem toda condição de demonstrar, por exemplo, qual é a corrente doutrinária majoritária, a resposta que ele deveria dar em uma prova de concurso e simultaneamente incentivar a crítica a esse contexto.

Coord. 2 - Eu penso que o projeto político pedagógico do curso de direito tem esse desafio. Ao mesmo tempo ele quer preparar o aluno para concursos públicos, para OAB, outras carreiras jurídicas, mas também quer que o aluno não seja mero reprodutor do conhecimento. Que ele possa trabalhar com a dogmática de modo crítico, questionador, de modo a verificar as lacunas. Assim, o conhecimento jurídico do aluno pode conciliar numa eficiência maior da dogmática jurídica.

---

<sup>289</sup> A recomendação ocorre através da divulgação de uma lista de cursos, considerados pela OAB, como detentores de um selo de qualidade. O tema será especificado no capítulo 2 do trabalho.

Note-se que, em ambas as passagens, os entrevistados mencionam a atenção conferida ao Exame da OAB por parte das instituições, como um desafio a ser enfrentado.

No primeiro caso, assim como verificado na questão anterior, o coordenador destaca a importância concedida à prova, mas ao mesmo tempo ressalta não ser a principal preocupação da instituição. Isso seria possível através de uma atuação docente que mediasse os conhecimentos necessários para a realização do exame e expressasse simultaneamente a crítica com relação àquele ponto do conteúdo.

Para Morin, o ponto levantado anteriormente configura a grande dificuldade de reforma, pois uma reforma da Universidade suscita um paradoxo: “não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada”. Mas “Quem educará os educadores? É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores.”<sup>290</sup>.

De forma não muito diferente se manifesta o segundo entrevistado, enfatizando a preocupação do curso com a aprovação dos alunos em provas e concursos, mas ao mesmo tempo cuidando para que o acadêmico não se torne apenas um reprodutor do conhecimento.

Outro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições refere-se às práticas pedagógicas interdisciplinares. Morin atribui essa dificuldade ao princípio da separação das disciplinas. Isso porque, ao longo da história, “era inteiramente legítimo circunscrever um domínio disciplinar para fazer progredir o conhecimento sem levar em conta as interferências”<sup>291</sup>.

Por outro lado, Paviane atenta que a mera redução da interdisciplinaridade a um simples arranjo entre disciplinas ou a colaboração entre professores, sem um exame de suas

---

<sup>290</sup> MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.); CARVALHO, Edgard de Assis. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.22-23.

<sup>291</sup> Idem. *O pensar complexo...* op. cit., p.22.

implicações epistemológicas e metodológicas, transforma sua prática num modismo intelectual, ou, ainda, numa inútil justaposição de atividades<sup>292</sup>.

Assim, os entrevistados foram questionados acerca da realização de práticas pedagógicas interdisciplinares. Fruto ou não de um modismo intelectual (conforme sustenta Paviane), todos declararam atentar para a questão suscitada.

Pesq. – Qual é a postura do curso em relação às práticas pedagógicas interdisciplinares?

Coord. 2 - A gente tem visto que o direito, especialmente o conhecimento jurídico, ele tem sido aproveitado em outros cursos. Aí sim, me parece que o direito rompe com essa barreira que até então ele tinha, de ser fechado e de ensinar apenas para o jurista, mas também mostrar e discutir o direito com profissionais da área da Administração, Filosofia. Parece que por aí a gente começa a praticar a interdisciplinaridade e essa trans, em que se derrubam essas barreiras disciplinares. Quando o curso de direito sai do seu currículo e vai para outros currículos, ele ingressa principalmente em unidades que são organizadas por programas de aprendizagem. Então ali fica bem mais explícita essa relação aberta do conhecimento jurídico com os demais. Esse é um exercício que a gente também está falando. Eu diria que é uma caminhada que a gente tá iniciando. Aos pouquinhos a gente vai experienciando.

Coord. 8 - Existe! Primeiro, começa com a assessoria pedagógica. Nós temos algumas disciplinas que geram um pouco de dificuldade, mas que trazem essa interdisciplinaridade. A gente tenta desenvolver a idéia de que todos os ramos têm relação.

Interessa observar a tentativa da primeira instituição em relacionar o curso de direito com outros cursos. Em geral, quando questionados sobre atividades interdisciplinares, os entrevistados apontavam a tentativa de conectar diferentes disciplinas integrantes do currículo do curso jurídico. No caso da primeira passagem apresentada, denota-se uma tentativa de realizar interdisciplinaridade entre cursos diversos.

Outra questão que pode ser identificada em ambas as respostas é que se trata de um desafio novo a ser enfrentado pelas instituições. Tal afirmação fica evidente no momento em que o primeiro respondente afirma ser este um caminho a ser percorrido. No mesmo sentido, a segunda resposta admite encontrar certa dificuldade, mas, de maneira muito superficial, afirma haver “essa interdisciplinaridade”.

---

<sup>292</sup> PAVIANI, op. cit., p.08.

O desafio é grande e exige profissionais competentes para o exercício da atividade acadêmica. Assim, reflete-se sobre a atuação de um professor, formado nos moldes tradicionais, encarar a mudança de suas práticas educativas visando a uma postura interdisciplinar do conhecimento.

Nesse sentido, convém lembrar o entendimento de Fela Moscovici, para quem toda mudança provoca resistência. Segundo a autora, em geral, as pessoas sentem medo do novo, do desconhecido, do que não lhes é familiar. A percepção vem acompanhada de um sentimento de ameaça à situação já organizada e segura da pessoa<sup>293</sup>.

Diante do exposto, os entrevistados foram questionados de que modo os professores dotados de uma formação tradicional, muitas vezes tendente ao dogmatismo exacerbado e a manutenção de conhecimentos estanques e separados, pode ser aproveitado dentro de uma estrutura que prima (verdadeiramente) por uma atuação mais atualizada e interdisciplinar do profissional do direito. Nesse sentido, destaca-se a seguinte resposta:

Pesq. –De que modo um professor, formado nos moldes tradicionais, exerce uma atuação pedagógica interdisciplinar?

Coord. 3 - Os programas de qualificação de professores que nós temos estão tentando assumir esse caminho agora bem mais difícil. Os professores já imaginam que sabem tudo e muitos, talvez os que mais necessitassem não frequentam os programas de qualificação. Nos programas de qualificação há coisas muito interessantes: por exemplo, o vínculo direito com cinema, literatura, ou a presença de teóricos, professores que não são exclusivamente da área do direito e que têm sido muito importantes. Aí também há um esforço nos programas de qualificação para ver essa formação tradicional que prejudica o ensino jurídico mais contemporâneo. [...]

Agora, as deficiências são muitas. Elas começam com os alunos, que vêm para cá para ter aulas no modelo tradicional e de acordo com o paradigma liberal. Os alunos vêm para isso. E é muito fácil ao professor pactuar com os alunos para continuar com o antigo modelo.

É muito mais difícil deixar o tradicional. É muito mais fácil ser convencional, até porque se angaria a simpatia dos alunos. É mais fácil dar uma aula magistral. Trabalhar com o método do caso<sup>294</sup>, por exemplo, é muito mais difícil. É muito mais difícil trabalhar habilidades com os alunos do que conteúdos propriamente. E então há uma batalha cultural aí em cima.

<sup>293</sup> MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p.159.

<sup>294</sup> Sobre o método de caso, Ravina escreve “consiste en el descubrimiento por parte del alumno de los principios que regulan una determinada área del derecho, tomando como base casos extraídos de la práctica judicial. Los estudiantes de derecho estadounidenses, a diferencia de los continentales, no acumulan libros de doctrina, sino estos libros de *cases law* que constituyen el verdadero libro de texto para ellos”. RAVINA, Carlos Morales de Setién. Introdução. In *La fuerza del derecho: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner*; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000, p. 170.

Mas a gente está tentando despertar nos professores a consciência de que, bom, a gente prepara os alunos para entender uma determinada lei e aí vem outra. Aí o aluno precisa pagar um curso e alimentar uma indústria de preparatórios para isso, quando ele próprio, com um ensino jurídico mais consistente, deveria estar apto para ele enfrentar isso.

Eu sou otimista, os professores vêm tomando conhecimento disso, agora é um trabalho ainda de anos.

A resposta apresentada pelo entrevistado merece destaque em vários sentidos. Primeiramente, cabe salientar que o meio com o qual a instituição espera mudar o comportamento do professor é a realização de cursos de qualificação docente<sup>295</sup>. Embora tenha sido selecionada apenas essa passagem para uma análise mais detalhada, essa atividade foi mencionada por oito dos nove entrevistados.

Outro ponto que merece destaque é o desafio enfrentado pelas instituições para que os professores disponham-se à qualificação. Assim, os programas de qualificação visam a romper a lógica fechada das disciplinas e departamentos, proporcionando contato entre áreas diversas que se complementam, como é o caso de palestras ministradas por profissionais que não integram a área jurídica.

O problema está no fato de que nem sempre os professores de direito estão dispostos a aceitar contribuições de profissionais da área da educação, pois se sentem confortáveis em sua atividade, manifestando uma profunda resistência à mudança. Essa resistência fica evidente a partir do seguinte depoimento:

Coord.2 - Enfrentamos alguma resistência. Talvez não seja resistência, mas desconfiança. Principalmente, pelo lado do jurista, sobre a eficiência desse modo. A gente tem aquela idéia de que está fechado na sua disciplina, no seu conteúdo, no seu manual. Principalmente no direito a gente tem que desmistificar modos de relação do direito com as outras ciências, e aí partir para a construção de um novo conhecimento.

Outro problema relatado pelo coordenador 3 que merece destaque é o fato de os alunos normalmente desejarem o ensino tradicional. Tal postura acarreta em outra grande dificuldade, que são os pactos realizados entre professores e alunos para que a aula aconteça nos moldes tradicionais. Assim, existe uma grande chance do professor sustentar seus

---

<sup>295</sup> Sobre os programas de qualificação, nota-se que, em geral, são atividades oferecidas aos professores duas vezes ao ano, durante o período de férias das instituições de ensino. Podem apresentar programas para todos os cursos ou para cada um de acordo com as suas especificidades.

ensinamentos nos moldes legalistas e reducionistas, não enfrentando os problemas complexos que devem ser observados pelo profissional da área jurídica.

Além das considerações referidas, importa ainda destacar que a formação do professor, na ótica do entrevistado, implica em um longo caminho a ser percorrido. O meio pelo qual se pretende melhorar a atuação docente ocorre, conforme já mencionado, através dos programas de qualificação. No entanto, os professores que mais necessitam costumam ignorar tais atividades.

Passando para outra questão, solicitou-se que aos entrevistados que apresentassem suas opiniões sobre a avaliação dos cursos jurídicos hoje. Dentre os principais argumentos apresentados, ressaltam-se os que seguem: em geral os cursos são qualificados; baixo investimento em pesquisa; descompasso entre qualidade e quantidade de cursos; e problemas com o nível escolar dos alunos.

Em se tratando da primeira alternativa, convém mencionar o relato apresentado por um dos respondentes.

Pesq. – Como você avalia os cursos jurídicos hoje?

Coord. 6 - Os cursos jurídicos hoje são muito melhores do que antes, como na minha época. Acho que o ensino jurídico melhorou consideravelmente porque abriu portas para o aluno para que ele se especializasse como a Medicina já fazia.

A referência à especialização, conforme mencionado no início deste capítulo, data da década de 1970. Em termos de currículo, por exemplo, Melo Filho aponta que a proposta do Parecer 162/72, do Conselho Federal de Educação, visava à especialização profissional, proporcionando aos acadêmicos uma habilitação específica. Nos anos seguintes, a complexidade das relações fez com que a oferta de cursos de especialização fosse ampliada<sup>296</sup>.

Além do fator mencionado, convém lembrar a importância dos objetivos propostos pela Portaria 1886/94, a qual primava pela flexibilização do ensino. Isso significa que, primeiro, o aluno deveria ter uma formação geral do curso para que, em seguida, pudesse optar pelos ramos que desejasse se especializar.

---

<sup>296</sup> MELO FILHO, *Metodologia do...* op. cit., p. 30-1.

O segundo argumento apresentado refere-se ao baixo investimento em pesquisa nos cursos jurídicos. Com o intuito de verificar essa informação, foram analisados os índices de investimentos do CNPq realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo área do conhecimento, durante os anos de 1998 a 2006<sup>297</sup>. Com base nos dados obtidos, verifica-se que, em 2006, a área do direito representou a 64ª posição no ranking total de investimentos realizados<sup>298</sup>. Sobre esse assunto, convém analisar as palavras de um dos entrevistados:

Coord. 5 - O principal problema do ensino jurídico ainda é o baixo investimento em pesquisa. Os professores pesquisadores não são maioria e geralmente os que trabalham neste campo têm ainda pouco respaldo institucional. Esse é um problema muito grave. A quantidade de publicações aumentou, a estatística das produções melhorou, mas o grande problema é que a qualidade dessas publicações não corresponde, ou seja, nós não estamos produzindo um pensamento jurídico crítico com essas publicações. De nada adianta aumentar o volume de produção quando essa produção reproduz uma certa cultura bacharelesca. Daí nós temos um problema: muitas bibliotecas são muito frágeis, baseadas em manuais apenas.

Atrelada à questão do investimento em pesquisa está o aumento do número de publicações na área jurídica. Nesse sentido, importa mencionar os resultados obtidos nos censos realizados pelo CNPq em relação aos indicadores de produção científica de professores doutores. Entre os anos de 1997 a 2000, por exemplo, o índice de livros publicados chegou a 979, enquanto que, entre 2000 e 2003, esse número chegou a 2.880 publicações<sup>299</sup>. Dessa forma, constata-se um real aumento do número de obras publicadas nos últimos anos, fator esse que, conforme o coordenador, mais uma vez implica no contraditório descompasso entre quantidade e qualidade. Nesse mesmo sentido, observa-se o trecho abaixo:

Coord. 2 - Existe um grande número de cursos jurídicos no Brasil. Essa questão relativa à quantidade e qualidade não permite que se possa dizer que apesar da quantidade das escolas, as universidades estão formando bacharéis com qualidade.

O que a gente vê, nos exames da OAB é que a quantidade das escolas não é reflexo direto na qualidade daqueles alunos que estão formados. Então isso merece maior reflexão. Até que momento não seria a época de dizer: “Olha, não se abrem mais escolas jurídicas”! Como em algumas outras áreas se faz, colocando critérios

<sup>297</sup> CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Estatísticas e indicadores de pesquisa no Brasil segundo grandes áreas do conhecimento 2000-2004. Disponível em [http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq\\_area.pdf](http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq_area.pdf).

<sup>298</sup> Os primeiros lugares da classificação foram: Agronomia, Física, Química, Ciência da Computação, Medicina, Geociências, Engenharia Elétrica, Saúde Coletiva, Bioquímica, Educação, Genética, Engenharia Mecânica, Ecologia, Engenharia Química...

<sup>299</sup> Idem. Estatísticas e indicadores de pesquisa no Brasil segundo grandes áreas do conhecimento 2000-2004. Disponível em [http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq\\_area.pdf](http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq_area.pdf). Acesso em 22 de agosto de 2007.

rigorosos que tem que ser preenchido e comprovado pela escola para que ela possa abrir um novo curso.

Em não tendo sido exigida maior seriedade, se abriram aí em todas as esquinas... E hoje nós temos esse problema: da quantidade imensa de bacharéis que não conseguem nem sequer advogar por não passar na prova da OAB.

Do mesmo modo como se manifestou o entrevistado acima, a passagem que segue revela a desqualificação das escolas jurídicas atribuídas aos fatores de ausência de fiscalização, adoção de modelos jurídicos de realidade diversa da apresentada pelo país e a mera reprodução do texto legal:

Coord. 1 - Eu penso que o excesso de cursos atrapalha porque com um maior número de cursos fica difícil a fiscalização, o controle, e conseqüentemente há uma perda de qualidade. Penso que os cursos jurídicos eles se transformaram de um modo geral em reprodutores de um conhecimento que muitas vezes a gente não sabe de onde vem. O Direito brasileiro, como o país é jovem, em comparação aos nossos mestres europeus, ele copia demais modelos. Ele importa demais modelos externos completamente afastados da nossa realidade social. Então eu penso que o jurista, de um modo geral, ele tem dificuldades de criar o Direito de acordo com a nossa realidade, ou pelo menos de adaptar. Eles copiam os nossos legisladores, que também não têm a formação técnica necessária.

Outro ponto que merece destaque é apresentado por um dos entrevistados ao tratar das deficiências que o aluno traz do ensino fundamental e médio. Tal apontamento pode ser verificado nas palavras que seguem:

Coord. 3 - Existe uma incapacidade do nosso educando, que eu diria que é geracional, de escrever, argumentar, construir autonomamente soluções para problemas concretos. Readequar um curso de direito tornando-o mais conteudista e mais dogmático não é a solução. Isso vai resultar em um aprofundamento da crise e não em uma solução.

Essa dificuldade, trazida pelo acadêmico desde o ensino fundamental, é claramente observada nas respostas apresentadas pelos ingressantes nos questionários. Ao longo da análise de dados, foi possível perceber a carência de conhecimentos essenciais da Língua Portuguesa<sup>300</sup>.

---

<sup>300</sup> Destacam-se como erros mais recorrentes as seguintes palavras: difício, rasuavelmente, rasuável, espositiva, atrae, emportante, ascenssão, intender, cituação, tálves, encinar, impresa, concurço, estam, comesei, houv, dentre outras.

Em seguida, questionou-se sobre a opinião dos entrevistados acerca da avaliação realizada pela OAB que auferiu um selo de qualidade aos cursos jurídicos<sup>301</sup>. Sobre o assunto, dois entrevistados não se manifestaram a respeito. Outras respostas relevantes referem-se aos seguintes argumentos: é importante, mas incapaz de estabelecer quais instituições são melhores que outras; é uma realidade a ser enfrentada; possui dúvidas quanto à uniformização desta avaliação no país; questiona a legitimidade da OAB para realizar tais avaliações; a avaliação não é realizada com seriedade, dentre outros.

Ainda sobre o *OAB Recomenda*, questionou-se se os entrevistados conheciam os critérios da avaliação realizada pela Ordem. As respostas obtidas demonstram que a maior parte (7 respondentes, o equivalente a 77,8%) desconhece os critérios utilizados.

Em seguida, os entrevistados foram questionados sobre os impactos da publicação *OAB Recomenda 2007* na instituição. As respostas mais significativas foram: o maior impacto é sentido pelo mercado; a instituição foi questionada pela imprensa/alunos; houve impacto na parte administrativa do curso; não causou impacto porque o Projeto Pedagógico é sólido; não pode se manifestar a respeito<sup>302</sup>.

Após conhecer a posição das instituições sobre os objetivos e desafios a serem enfrentados em termos de educação jurídica, importa mencionar quais são as expectativas discentes ao ingressarem em um curso de direito. Para tanto, questiona-se: Qual é o perfil de um aluno do curso de direito? Por que ele escolheu esse curso? Quais são suas aspirações profissionais? O que ele espera do ensino? Que fatores são importantes no momento da opção pela instituição? Como ele se avalia? Qual é a sua percepção de um bom professor de direito? O que ele pensa a respeito do ensino jurídico? Como ele define o seu curso? Pretende realizar o exame da OAB? Conhece a avaliação *OAB Recomenda*? Esses são alguns dos questionamentos que serão enfrentados no item que segue.

---

<sup>301</sup> Sobre o assunto, ressalta-se que, neste capítulo, será apresentado apenas um panorama das respostas obtidas. A análise acerca dos comentários na íntegra já foi desenvolvida no capítulo anterior, momento em que será discutida a atuação da OAB na busca pela qualidade do ensino do direito.

<sup>302</sup> Do mesmo modo que as questões anteriores, não houve um aprofundamento destas respostas porque serão aprofundadas no capítulo 4 deste trabalho.

### 3.3 PERFIL E EXPECTATIVAS DISCENTES

Com o intuito de estabelecer uma divisão didática dos resultados obtidos, o trabalho será conduzido da seguinte forma: 1º) será realizada uma apresentação do perfil dos acadêmicos; 2º) analisar-se-á as demais questões referentes às percepções discentes sobre o curso em relação as suas expectativas/aspirações profissionais, auto-avaliação, realização de atividades interdisciplinares, características de um bom professor, problemas do ensino jurídico, realização do Exame da Ordem e a avaliação dos cursos jurídicos realizada pela OAB.

Em se tratando do primeiro item proposto, *Perfil dos acadêmicos*, constata-se que, dos 530 respondentes existe um equilíbrio entre o índice de alunos do sexo feminino (51,7%) e masculino (48,3%).

TABELA 4 – Gênero

<i>Sexo</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Feminino	274	51,7%
Masculino	256	48,3%
Em branco	0	0,0%
<i>Total de respondentes</i>	<b>530</b>	<b>100%</b>

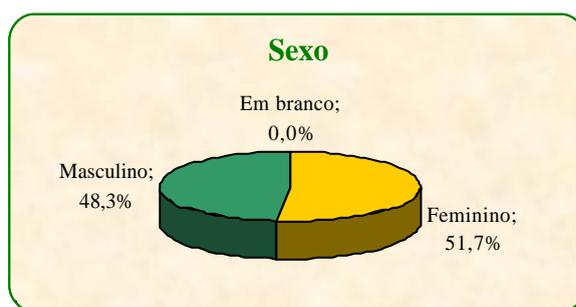


Figura 2 – Gráfico: gênero

Contudo, tal harmonia entre os resultados não é encontrada em todas as instituições pesquisadas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (80%) e nas Faculdades Rio-Grandenses (73,3%), por exemplo, a diferença de gênero chega a percentuais muito significativos.

TABELA 5 – Gênero (por instituição)

Sexo - por Instituição	PUCRS		UNISINOS		ULBRA		UNILASALLE		UNIRITTER		IPA		ESADE		FARGS		UFRGS	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Feminino	41	52,6%	102	60,7%	19	57,6%	17	54,8%	37	50,7%	23	46,0%	23	54,8%	4	26,7%	8	20,0%
Masculino	37	47,4%	66	39,3%	14	42,4%	14	45,2%	36	49,3%	27	54,0%	19	45,2%	11	73,3%	32	80,0%
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

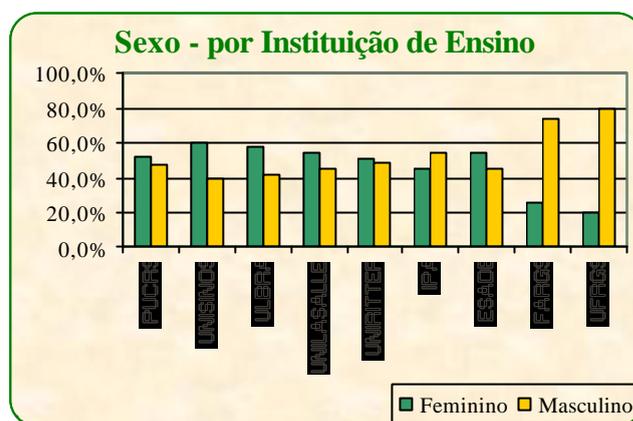


Figura 3 – Gráfico: gênero (por instituição)

Em se tratando da idade, verifica-se que a maior parte dos respondentes (48,1%) possui entre 18 e 22 anos. Destaca-se, ainda, que 17,9% dos alunos possuem mais de 37 anos<sup>303</sup>.

TABELA 6 – Idade

Idade	Fr	%
Menos de 18	52	9,8%
De 18 a 22	255	48,1%
De 23 a 27	75	14,2%
De 28 a 32	49	9,2%
De 33 a 37	37	7,0%
De 38 a 42	20	3,8%
De 43 a 46	14	2,6%
De 47 a 50	12	2,3%
De 51 a 60	11	2,1%
Mais de 60	1	0,2%
Em branco	4	0,8%
<b>Total de respondentes</b>	<b>530</b>	<b>100%</b>

<sup>303</sup> Apesar do baixo índice em relação aos demais, convém lembrar que algumas instituições incentivam o ingresso de acadêmicos com idade avançada, através da concessão de descontos nas mensalidades escolares.

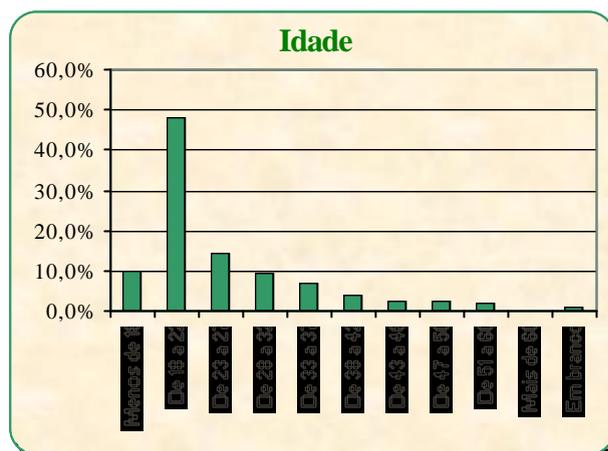


Figura 4 – Gráfico: idade

Constata-se que a maioria dos alunos (80,2%) é solteiro. Tal índice demonstra-se coerente tendo em vista a faixa etária dos académicos informada anteriormente.

TABELA 7 – Estado Civil

<i>Estado Civil</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Solteiro	425	80,2%
Casado	78	14,7%
União estável	1	0,2%
Separado	7	1,3%
Divorciado	13	2,5%
Viúvo	1	0,2%
Em branco	5	0,9%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>

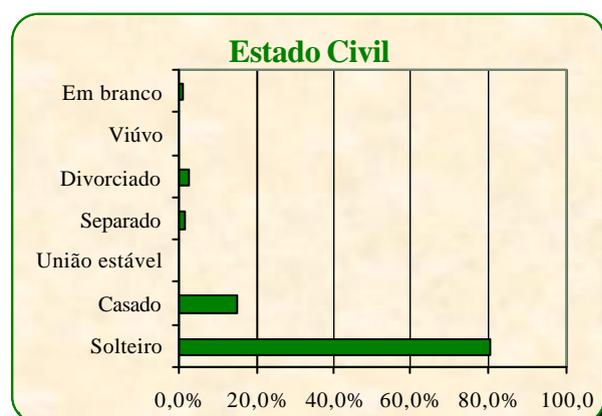


Figura 5 – Gráfico: Estado Civil

No mesmo sentido da questão anterior, verifica-se que a maior parte dos discentes (80,6%) não possui filhos. Em se tratando dos alunos que possuem filhos (18,7%), a maioria (51,5%) possui apenas um.

TABELA 8 – Filhos

<i>Possui filhos</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	99	18,7%
Não	427	80,6%
Em branco	4	0,8%
<i>Total de respondentes</i>	<b>530</b>	<b>100,0%</b>

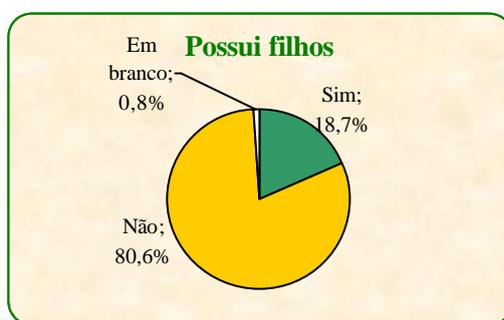


Figura 6 – Gráfico: filhos

TABELA 9 – Número de filhos

<i>Número de Filhos</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Um	51	51,5%
Dois	30	30,3%
Três	10	10,1%
Quatro	7	7,1%
Mais de quatro	1	1,0%
<i>Total de respondentes</i>	<b>99</b>	<b>100%</b>

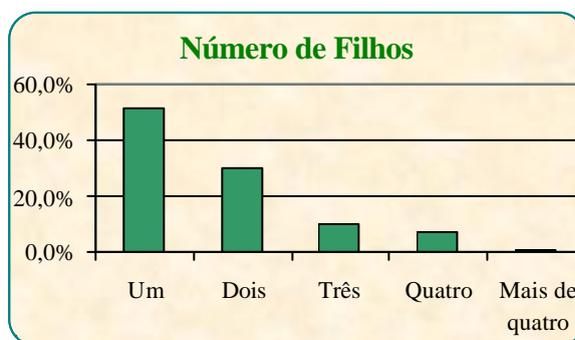


Figura 7 – Gráfico: número de filhos

Outro fator que merece destaque relaciona-se com a renda familiar dos acadêmicos. Nesse item, observou-se que o maior índice apresentado nas respostas (34,5%) contempla os alunos com renda familiar entre R\$381,00 e R\$1.900,00<sup>304</sup>. Destaca-se, ainda, que o percentual de alunos com renda acima de R\$3.421,00 é de 33,4% dos respondentes.

TABELA 10 – Renda familiar

<i>Renda Familiar</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Menos de R\$380,00	3	0,6%
De R\$381,00 a R\$1.900,00	183	34,5%
De R\$1.901,00 a R\$2.660,00	76	14,3%
De R\$2.661,00 a R\$3.420,00	58	10,9%
De R\$3.421,00 a R\$4.180,00	44	8,3%
De R\$4.181,00 a R\$4.940,00	41	7,7%
Mais de R\$4.940,00	92	17,4%
Em branco	33	6,2%

*Total de respondentes 530 100%*

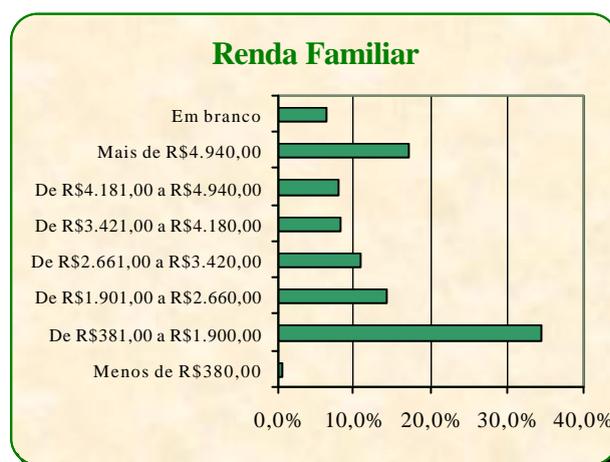


Figura 8 – Gráfico: renda familiar

Com relação à renda familiar, o gráfico abaixo revela uma diferença no perfil dos alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em relação às demais instituições. Na PUCRS, 25,6% dos discentes

<sup>304</sup> Ressalta-se que a solicitação realizada aos alunos através do questionário refere-se à renda familiar, e não individual do respondente.

possuem renda familiar superior a R\$4.940,00. Na Ufrgs, esse dado acresce para 47,5% do alunado<sup>305</sup>.

TABELA 11 – Renda familiar (por instituição)

	<i>Renda Familiar - por Instituição de Ensino</i>																	
	PUCRS		UNISINOS		ULBRA		UNILASALLE		UNIRITTER		IPA		ESADE		FARGS		UFRGS	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Menos de R\$380,00	0	0,0%	2	1,2%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
De R\$381,00 a R\$1.900,00	16	20,5%	68	40,5%	10	30,3%	11	35,5%	31	42,5%	21	42,0%	17	40,5%	5	33,3%	4	10,0%
De R\$1.901,00 a R\$2.660,00	9	11,5%	25	14,9%	2	6,1%	3	9,7%	15	20,5%	7	14,0%	12	28,6%	0	0,0%	3	7,5%
De R\$2.661,00 a R\$3.420,00	10	12,8%	15	8,9%	7	21,2%	3	9,7%	8	11,0%	4	8,0%	4	9,5%	3	20,0%	4	10,0%
De R\$3.421,00 a R\$4.180,00	8	10,3%	14	8,3%	4	12,1%	3	9,7%	3	4,1%	2	4,0%	4	9,5%	1	6,7%	5	12,5%
De R\$4.181,00 a R\$4.940,00	7	9,0%	13	7,7%	5	15,2%	5	16,1%	3	4,1%	4	8,0%	1	2,4%	1	6,7%	2	5,0%
Mais de R\$4.940,00	20	25,6%	26	15,5%	3	9,1%	4	12,9%	10	13,7%	3	6,0%	3	7,1%	4	26,7%	19	47,5%
Em branco	8	10,3%	5	3,0%	1	3,0%	2	6,5%	3	4,1%	9	18,0%	1	2,4%	1	6,7%	3	7,5%
<i>Total</i>	78	100%	168	100%	33	100%	31	100%	73	100%	50	100%	42	100%	15	100%	40	100%

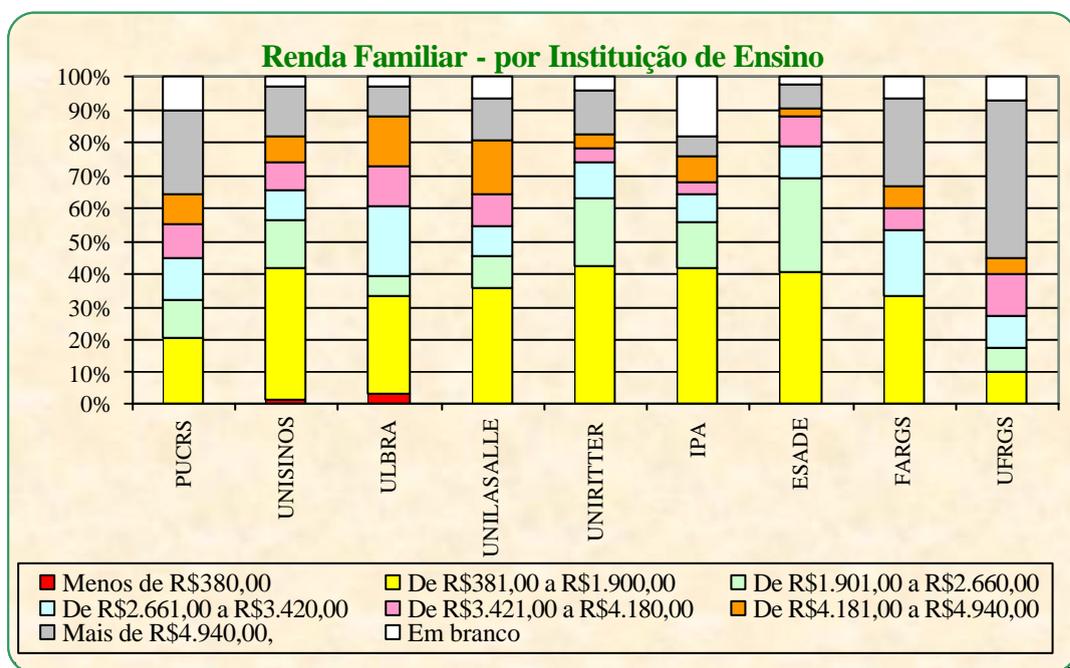


Figura 9 – Gráfico: renda familiar (por instituição)

<sup>305</sup> Cumpre ressaltar que, dentre os cursos pesquisados, a Ufrgs e a Pucrs são as instituições com maior tempo de implantação do curso de direito. Em se tratando da primeira, foi fundada em 17 de fevereiro de 1.900, com a denominação de Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre. Já a segunda, foi criada em 13 de janeiro de 1947.

Quando questionados sobre a escola em que concluíram o ensino médio, o número de alunos que cursaram todo/maior parte em escola pública foi superior (52,3%). No entanto, evidencia-se que essa informação não é compatível com a realidade dos ingressantes da UFRGS e da PUCRS. Levando-se em consideração a renda dos acadêmicos dessas instituições, torna-se mais fácil compreender os motivos que justificam os índices de alunos advindos de escolas particulares, os quais superam 66%.

TABELA 12 – Escola em que cursou o Ensino Médio

<i>Ensino Médio</i>	<b>Fr</b>	<b>%</b>
Todo/maior parte em escola pública	277	52,3%
Todo/maior parte em escola particular	247	46,6%
Em branco	6	1,1%
<i>Total de respondentes</i>	<b>530</b>	<b>100%</b>

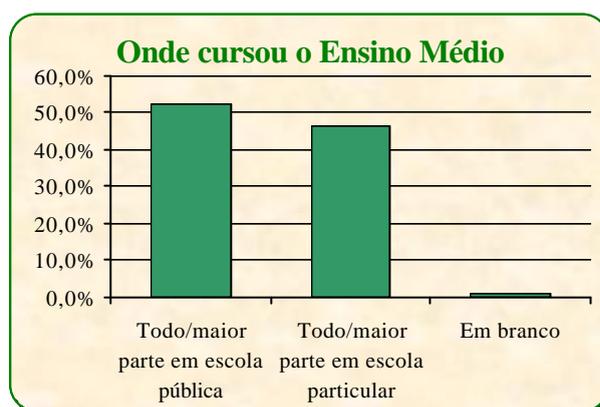
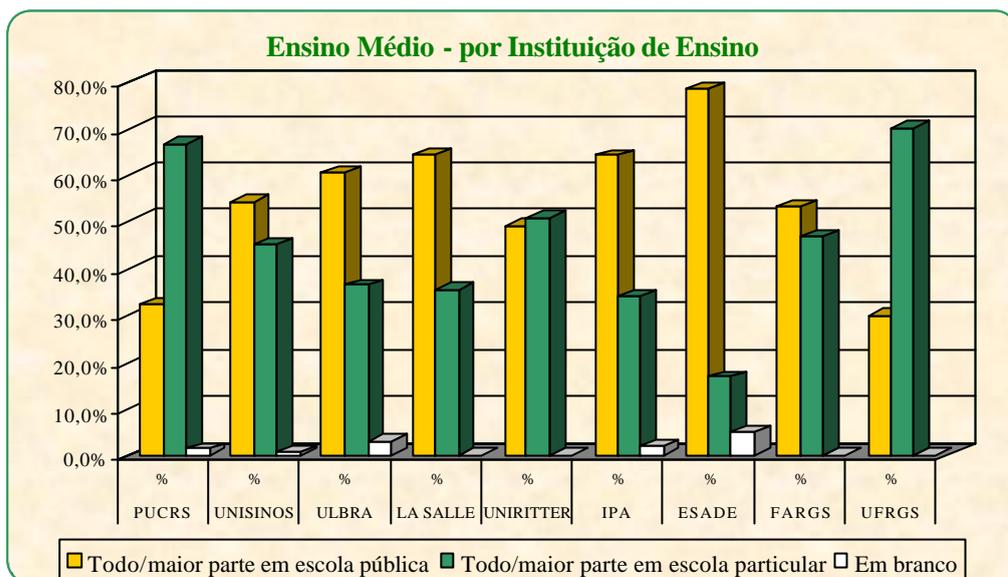


Figura 10 – Gráfico: escola em que cursou o Ensino Médio

TABELA 13 – Escola em que cursou o Ensino Médio (por instituição)

<i>Ensino Médio</i>	PUCRS		UNISINOS		ULBRA		NILASALL		UNIRITTEK		IPA		ESADE		FARGS		UFRGS	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Todo/maior parte em escola pública	25	32,1%	91	54,2%	20	60,6%	20	64,5%	36	49,3%	32	64,0%	33	78,6%	8	53,3%	12	30,0%
Todo/maior parte em escola particular	52	66,7%	76	45,2%	12	36,4%	11	35,5%	37	50,7%	17	34,0%	7	16,7%	7	46,7%	28	70,0%
Em branco	1	1,3%	1	0,6%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	2	4,8%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Total</i>	<b>78</b>	<b>100%</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

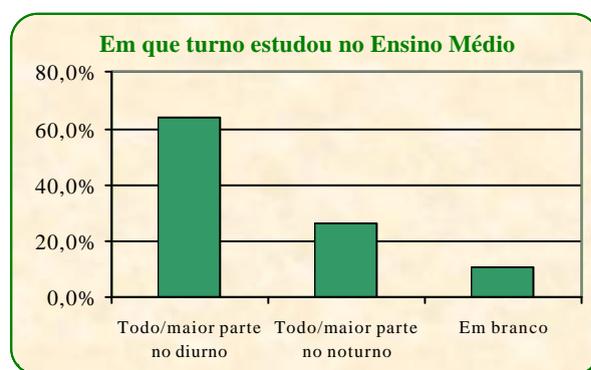


**Figura 11 – Gráfico: escola em que cursou o ensino médio (por instituição)**

Apesar de Estudar no período da noite, evidencia-se que 64% dos acadêmicos cursaram todo/maior parte do ensino médio durante o período diurno.

**TABELA 14 – Turno em que cursou o ensino médio**

<i>Ensino Médio</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Todo/maior parte no diurno	339	64,0%
Todo/maior parte no noturno	137	25,8%
Em branco	54	10,2%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>



**Figura 12 – Gráfico: turno em que cursou o Ensino Médio**

Conforme justificado na introdução, constata-se que a maior parte dos ingressantes do turno da noite exerce atividade profissional (70,9%). Nesse sentido, destacam-se as seguintes

profissões com maior índice de respostas: estagiário (24,5%), Assistente Administrativo/Auxiliar de escritório/Secretária (18,4%). Assim, é possível identificar um perfil bastante significativo do aluno que procura o Curso de Direito.

TABELA 15 – Situação profissional

<i>Exerce atividade Profissional</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	376	70,9%
Não	152	28,7%
Em branco	2	0,4%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>

TABELA 16 – Atividade exercida

<i>Atividade Exercida</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Estagiário	92	24,5%
Assistente Adm., Auxiliar de escritório, Secretária	69	18,4%
Área comercial, vendas	50	13,3%
Funcionário Público	38	10,1%
Militar	11	2,9%
Gerente, Coordenador executivo, Supervisor	10	2,7%
Professor	10	2,7%
Bancário	8	2,1%
Empresário	8	2,1%
Técnico em operações, segurança do trabalho, informática	7	1,9%
Contador, Analista Fical	6	1,6%
Metalúrgico, Industriário, Construtor, Eletrecista	6	1,6%
Motorista, cobrador de ônibus, motoboy	6	1,6%
Corretor de seguros	5	1,3%
Cargo de confiança	4	1,1%
Médico, Enfermeiro	4	1,1%
Vigilante	2	0,5%
Administrador de Empresas	2	0,5%
Zelador	2	0,5%
Não informou a atividade	3	0,8%
Outras atividades	13	3,5%
Em branco	20	5,3%
<i>Total de respondentes</i>	<i>376</i>	<i>100%</i>

306

<sup>306</sup> Destaca-se que a categoria “outras atividades” não foi especificada na tabela em virtude do baixo índice de respondentes por profissão. Foram mencionadas as atividades que seguem: Assistente Social (1), Contínuo (1), Aeroaviário (1), Cabeleireiro (1), Cozinheira (1), Investigador Particular (1), Autônomo (1), Conselheiro Tutelar

Em se tratando da realização de atividade profissional, verifica-se que a única instituição em que o índice dos alunos que trabalham é igual ao dos que não exercem atividade profissional é a UFRGSs. Dentre os alunos que trabalham, 50% são funcionários públicos.

Abaixo, encontram-se mais informações sobre o exercício de atividade profissional por instituição de ensino:

TABELA 17 – Situação profissional (por instituição)

Exerce Atividade Profissional	PUCRS		UNISINOS		ULBRA		UNILASALLE		UNIRITTER		IPA		ESADE		FARGS		UFRGS	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Sim	40	51.3%	126	75.0%	23	69.7%	24	77.4%	60	82.2%	39	78.0%	31	73.8%	13	86.7%	20	50.0%
Não	37	47.4%	42	25.0%	9	27.3%	7	22.6%	13	17.8%	11	22.0%	11	26.2%	2	13.3%	20	50.0%
Em branco	1	1.3%	0	0.0%	1	3.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Após a apresentação do perfil do aluno, passa-se a analisar o segundo item proposto referente às *Percepções Discentes*. Tal enfoque implica na abordagem de uma série de fatores. O primeiro deles refere-se ao motivo pelo qual o aluno escolheu o curso de direito.

Como se tratava de uma questão aberta, os alunos tiveram ampla liberdade para escrever seus motivos. Após a aplicação dos questionários, as respostas foram submetidas à tabulação, através da elaboração de categorias que sintetizassem todas as opiniões apresentadas<sup>307</sup>.

Constatou-se que a maior parte dos alunos escolhe o curso por se identificar com ele (43,8%)<sup>308</sup>. Outras respostas apresentadas referem-se ao amplo mercado de trabalho (14,9%) e ao desejo de adquirir conhecimentos da área (13,4%). Os demais resultados podem ser consultados na tabela que segue:

---

(1), Personal Trainer (1), Auxiliar de treno automobilístico (1), Publicitário (1), Músico (1) e Auxiliar de Exportação (1).

<sup>307</sup> Algumas tabelas não apresentarão o percentual total da questão. Isso significa que alguns alunos responderam mais de uma alternativa, ultrapassando o limite de 100%.

<sup>308</sup> Em contrapartida, apenas quatro alunos (0,8%) informaram não saber o motivo pelo qual escolheram o curso.

TABELA 18 – Escolha do curso

<i>Porque estuda Direito</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Identificação com o curso	232	43,8%
Amplo mercado de trabalho	79	14,9%
Adquirir conhecimentos	71	13,4%
Realização pessoal	58	10,9%
Contribuir com a sociedade	54	10,2%
Realizar concursos públicos	44	8,3%
Realização/crescimento profissional	32	6,0%
Por ser um curso abrangente	30	5,7%
Influência de amigos/familiares	28	5,3%
Deseja atuar na área jurídica	26	4,9%
Advogar	22	4,2%
Promover a justiça	21	4,0%
Obter boa remuneração	13	2,5%
Por já atuar na área jurídica	9	1,7%
Obter o diploma	7	1,3%
Outros motivos	16	3,0%
Não sabe	4	0,8%
Em branco	7	1,3%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	

Os outros motivos apresentados foram: obter um futuro melhor (4), por necessidade profissional (3), status (2), estabilidade (2), trabalhar na terceira idade (2), conhecer pessoas (1), obter formação tradicional (1), e por ter sido enganado (1).

Quando questionados sobre o que esperam do curso, verifica-se que os discentes almejam: adquirir conhecimentos (39,4%), tornar-se bons profissionais (11,9%), obter uma boa formação universitária (11,5%) e realizar-se profissionalmente (11,1%).

TABELA 19 – Expectativas em relação ao curso

<i>O que espera do Curso</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Adquirir conhecimentos	209	39,4%
Tornar-se um bom profissional	63	11,9%
Obter uma boa formação	61	11,5%
Realização profissional	59	11,1%
Realização pessoal	43	8,1%
Ingressar no mercado de trabalho	34	6,4%
Contribuir com a sociedade	31	5,8%
Obter o diploma	27	5,1%
Realizar concursos públicos	25	4,7%
Atuar na área jurídica	23	4,3%
Obter boa remuneração	20	3,8%
Que corresponda às expectativas	20	3,8%
Conhecer as leis	19	3,6%
Ampliar a visão de mundo	18	3,4%
Desenvolver prática e teoria conjuntamente	18	3,4%
Exercer advocacia	13	2,5%
Assegurar um futuro melhor	9	1,7%
Possibilitar maior justiça social	7	1,3%
Obter uma formação humanista	7	1,3%
Encontrar bons professores	7	1,3%
Obter aprovação no exame da OAB	7	1,3%
Proporcionar um contato com a realidade	6	1,1%
Conhecer a sociedade	6	1,1%
Desenvolver conceitos éticos	5	0,9%
Obter uma segunda alternativa de atividade profissional	5	0,9%
Tornar-se um profissional técnico	4	0,8%
Não sabe	4	0,8%
Identificar-se com o curso	4	0,8%
Preparo para resolução de novos problemas sociais	3	0,6%
Outras alternativas	11	2,1%
Em branco	16	3,0%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	

As outras alternativas apresentados foram: dinamismo (2), criar autonomia (1), adquirir status social (1), realizar pesquisas (1), as melhores (2), objetividade (1), que seja difícil (1), relacionar-se com pessoas (1), ensinar os conhecimentos adquiridos (1).

A próxima questão questionou quais são as aspirações profissionais dos acadêmicos. Sobre esse ponto, a maior parte dos alunos (63,6%) deseja ingressar em uma carreira pública e apenas 21,1% pretende exercer atividade privada na advocacia.

TABELA 20 – Aspirações profissionais

<i>Aspirações Profissionais</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Carreira Pública	337	63,6%
Carreira Privada - advocacia	112	21,1%
Carreira Acadêmica	11	2,1%
Outras alternativas	72	13,6%
Não decidiu	45	8,5%
Em branco	24	4,5%

*Total de respondentes 530*



Figura 13 – Gráfico: aspirações profissionais

A categoria “outras alternativas”, refere-se aos casos em que os respondentes não especificaram a atividade profissional, apenas indicaram áreas do conhecimento que possuem interesse.

Dentre aqueles que desejam atuar na carreira pública (337 alunos), 41,8% almejam a magistratura e 29,7% a promotoria.

TABELA 21 – Carreira pública desejada

<i>Carreira Pública desejada</i> <sup>309</sup>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Juiz	141	41,8%
Promotor	100	29,7%
Delegado	41	12,2%
Servidor da Polícia Federal	17	5,0%
Procurador	11	3,3%
Diplomata	9	2,7%
Carreira Militar	8	2,4%
Defensor Público	5	1,5%
Analista Judiciário	2	0,6%
Outras alternativas	5	1,5%
Não especificou	71	21,1%
Em branco	0	0,0%

*Total de respondentes 337*

<sup>309</sup> As outras alternativas mencionadas foram: Ministro da Justiça (1), Inspetor de Polícia (1), Auditor Fiscal (1), Tabelião (1) e Oficial de Justiça (1).

Após, questionou-se sobre os motivos pelos quais os alunos optaram por sua Instituição de Ensino Superior. Assim, constatou-se que 48,3% tomou sua decisão em virtude da qualidade/seriedade/conceito do curso; 31,9% optou em razão da localização; 18,7% apontou o custo da mensalidade como fator determinante de escolha e 11,5% relatou ter decidido por causa da indicação de amigos e familiares.

TABELA 22 – Escolha da instituição

<i>Porque escolheu a IES</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Qualidade, seriedade, conceito do curso	256	48,3%
Localização, proximidade da residênci/trabalho	169	31,9%
Custo da mensalidade	99	18,7%
Indicação de amigos/familiares	61	11,5%
Tradição	27	5,1%
Possui o selo da OAB	18	3,4%
Instituição Pública e Gratuita	17	3,2%
Identifica-se com os valores da instituição	17	3,2%
Não ser aprovado na UFRGS	15	2,8%
Curso o Ensino Médio na mesma rede educacional	15	2,8%
Possibilidade de conseguir bola (PROUNI e outras)	13	2,5%
Ter sido aprovado no vestibular, facilidade de ingresso	10	1,9%
Qualidade do corpo docente	8	1,5%
Trabalha na instituição ou possui parente trabalhando	6	1,1%
Currículo do curso	5	0,9%
Índice de aprovação na prova da Ordem	3	0,6%
Nível dos colegas	3	0,6%
Outras alternativas	11	2,1%
Em branco	9	1,7%

*Total de respondentes 530*

As outras alternativas apresentadas foram: oportunidade de crescimento profissional (2), horário acessível (2), obter o diploma (2), possibilidade de realizar atividades interdisciplinares (1), bom atendimento prestado (1), o campus pertence somente ao curso de direito (1), deseja especializar-se (1), por impulso (1).

Como a pesquisa foi realizada no final do semestre letivo, o questionário apresentou a seguinte questão: *Como você avalia o seu desempenho no curso de Direito?*

As respostas apresentadas demonstram que a maioria dos discentes (64,3%) avalia seu desempenho de maneira positiva e apenas 3,6% admitem sua insatisfação quanto à auto-avaliação.

TABELA 23 – Auto-avaliação do desempenho

<i>Como avalia seu desempenho</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Muito Bom, Bom, Satisfatório	341	64,3%
Razoável, Regular, Médio, Poderia ser melhor	116	21,9%
Ruim, Insatisfatório	19	3,6%
Não sabe responder por estar no início do curso	27	5,1%
Em branco	27	5,1%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>

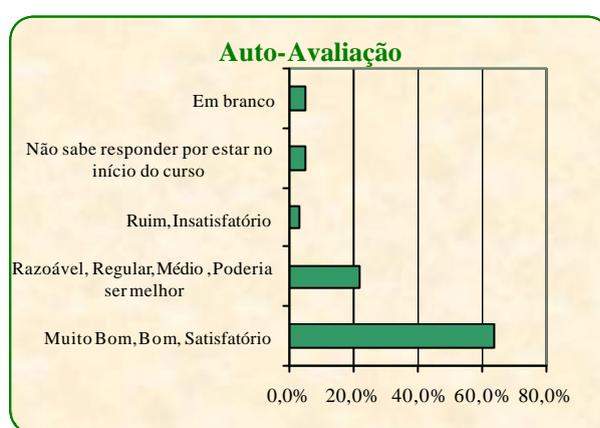


Figura 14 – Gráfico: auto-avaliação do desempenho

Após, questionou-se o modo como o aluno descreveria o seu curso. Do mesmo modo como foi feito com os coordenadores em entrevistas, os respondentes se depararam com um elenco pré-determinado de categorias, dentre as quais, solicitou-se que eles optassem por apenas uma alternativa.

Após a realização da tabulação, apurou-se que a maioria (50,2%) descreve o seu curso como sendo “teórico e prático”. Apesar disso, não se deve ignorar o alto percentual (41,7%) apresentado por aqueles que optaram pela alternativa “teórico”<sup>310</sup>.

<sup>310</sup> Ressalta-se que a alta incidência dos alunos que responderam a categoria “teórico” pode estar relacionada ao fato desses alunos estarem iniciando o curso, momento em que, na percepção dos ingressantes, inexistem atividades de caráter “prático”.

TABELA 24 – Descrição do curso

<i>Como descreveria o ser Curso</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Teórico	221	41,7%
Prático	4	0,8%
Teórico e Prático	266	50,2%
É impossível classificá-lo desse modo	33	6,2%
Em branco	6	1,1%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>



Figura 15 – Gráfico: descrição do curso

Ainda sobre a questão anterior, chama atenção o fato de duas instituições apresentarem um índice diferenciado em relação às demais<sup>311</sup>. Na UFRGS, 52,5% descrevem seu curso como sendo teórico. Na PUCRS esse número sobe para 56,4%.

Quando questionado se o curso em que está matriculado incentiva a realização de atividades interdisciplinares, 47% respondeu afirmativamente. Convém ressaltar, ainda, o alto índice de alunos que responderam à alternativa “não sabe” (34,5%)<sup>312</sup>.

TABELA 25 – Realização de atividades interdisciplinares

<i>Curso incentiva realização de atividades interdisciplinares</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	249	47,0%
Não	78	14,7%
Não sabe	183	34,5%
Em branco	20	3,8%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100,0%</i>

<sup>311</sup> Isso porque todas as outras apresentaram maior percentual na alternativa “teórico e prático”.

<sup>312</sup> Acredita-se que a justificativa para esse percentual elevado seja o fato de que os alunos estão cursando o primeiro semestre, sem terem sido apresentados a esse conceito até o momento.



Figura 16 – Gráfico: realização de atividades interdisciplinares

TABELA 26 – Atividades oferecidas

<i>Exemplos de atividades oferecidas</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Atividades Complementares (Cursos, Palestras, Simpósios...)	101	40,6%
Disciplinas curriculares como Filosofia, Sociologia...	18	7,2%
Serviço de atendimento jurídico	33	13,3%
Pesquisas, Grupos de estudos, Cursos de Especialização	11	4,4%
Centro Acadêmico	2	0,8%
Viagens de intercâmbio	1	0,4%
Discussões em aula sobre diferentes disciplinas	15	6,0%
Tribunal do Júri Simulado	6	2,4%
Visitas orientadas	7	2,8%
Prática profissional	8	3,2%
Cursos de idiomas	3	1,2%
Cinema	3	1,2%
Leituras	2	0,8%
Cursos a distância	5	2,0%
Não cursou ainda	7	2,8%
Estágio	8	3,2%
Em branco	61	24,5%

*Total de respondentes 249*

Perguntou-se aos acadêmicos se eles acreditam que seus cursos deveriam ser diferentes. Diante do questionamento, 71,7% responderam que não, enquanto que 24,5% optaram pela alternativa sim. Convém destacar que a Ufrgs foi a única instituição em que o índice de respostas “sim” foi superior (57,5%).

TABELA 27 – Opinião sobre a necessidade do curso ser diferente

<i>O Curso deveria ser diferente</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	130	24,5%
Não	380	71,7%
Em branco	20	3,8%

*Total de respondentes 530 100,0%*

Dentre as sugestões apresentadas, com um percentual de 42,3% dos respondentes, destaca-se a oferta por parte das instituições de atividades práticas desde o início do curso.

TABELA 28 – Sugestões apresentadas

<i>Sugestões apresentadas</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Oferecer atividades práticas desde o início do curso	55	42,3%
Extinguir ou reduzir as disciplinas introdutórias	9	6,9%
Maior qualificação/didática dos professores	9	6,9%
Professores mais comprometidos	9	6,9%
Aulas mais dinâmicas	8	6,2%
Liberdade para o aluno expressar seus pensamentos sem ser constrangido	5	3,8%
Maior exigência	4	3,1%
Alterar método de ensino	4	3,1%
Maior integração entre aluno e professor	3	2,3%
Priorizar aspectos teóricos do direito	3	2,3%
As atividades devem ser realizadas em aula	3	2,3%
Professores mais flexíveis	2	1,5%
Reduzir exigência da leitura	2	1,5%
Maior organização das instituições	2	1,5%
Reduzir curso das mensalidades	2	1,5%
Outras alternativas	16	12,3%
Não sabe	9	6,9%
Em branco	25	19,2%

*Total de respondentes 130*

As outras alternativas apresentadas foram: realizar mais atividades interdisciplinares (1), tornar o curso menos dogmático (1), oferecer disciplinas de Língua Portuguesa (1), os alunos devem ser mais comprometidos (1), melhorar o atendimento aos alunos (1), aumentar a oferta de material escrito (1), maior rigor no cumprimento do conteúdo programático e carga-horária, aplicar provas dissertativas (1), oferecer palestras interessantes (1), maior flexibilidade nos prazos de entrega de trabalhos (1), menos burocracia no estágio (1), excluir disciplinas de Religião do currículo (1), formar advogados éticos (1), reduzir o número de alunos nas turmas (1), conduzir o ensino de acordo com o mercado de trabalho (1), utilizar a Internet (1) e reduzir o número de Faculdades (1).

Após, questionou-se quais são as características de um bom professor de direito. As principais respostas obtidas foram: um profissional com habilidades didáticas (31,5%) e que tenha conhecimento da matéria (26,6%).

TABELA 29 – Características de um bom professor de direito

<i>Características de um bom professor</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Didático	167	31,5%
Conhecimento da matéria	141	26,6%
Mantenha um bom relacionamento com o aluno	44	8,3%
Com experiência prática, experiente, respeitado na carreira	38	7,2%
Concilie teoria e prática	35	6,6%
Claro, objetivo	34	6,4%
Dinâmico	32	6,0%
Compreensivo com o aluno, respeitoso, educado	22	4,2%
Disposto a sanar dúvidas	20	3,8%
Calmo, paciente	20	3,8%
Goste da atividade docente	18	3,4%
Interessado no aprendizado do aluno	16	3,0%
Atualizado	15	2,8%
Comunicativo	15	2,8%
Humilde	14	2,6%
Exigente	12	2,3%
Utilize exemplos	12	2,3%
Inteligente	12	2,3%
Boa dicção e oratória	12	2,3%
Incentive o pensamento crítico	11	2,1%
Profissional ético	10	1,9%
Comprometido	9	1,7%
Potencial de liderança	9	1,7%
Sério, seguro	9	1,7%
Saiba argumentar	8	1,5%
Assíduo	8	1,5%
Titulado	8	1,5%
Inovador, criativo	7	1,3%
Flexível	5	0,9%
Pesquisador	5	0,9%
Motivado	4	0,8%
Prepare a aula	3	0,6%
Organizado	2	0,4%
Outras alternativas	9	1,7%
Em branco	32	6,0%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	

As outras alternativas apresentadas foram: não conhece nenhum (1), prepare a aula a partir de livros (1), não proponha trabalhos (1), realize trabalhos em grupo (1), consciente da sua função (1), questionador (1), acredite no direito (1), prepare o aluno para o mercado de trabalho (1), indique boas leituras (1).

Outra pergunta realizada refere-se à opinião dos alunos sobre os principais problemas do ensino jurídico atual. Como se trata de um debate amplamente difundido nos meios de comunicação buscou-se conhecer o pensamento dos ingressantes sobre o assunto. Foram apontados como principais problemas: professores inexperientes/desqualificados (13,2%), a proliferação de faculdades (10,8%) e a teoria distanciada da realidade/prática (9,8%).

TABELA 30 – Problemas do ensino jurídico

<i>Problemas do Ensino Jurídico</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Professores inexperientes, desqualificados	70	13,2%
Proliferação dos cursos	57	10,8%
Teoria distanciada da realidade prática	52	9,8%
Cursos de má qualidade	40	7,5%
Formação de maus profissionais	33	6,2%
Falta de compromisso dos alunos	22	4,2%
Custo das mensalidades	16	3,0%
Descumprimento da lei	15	2,8%
Tecnicismo excessivo	8	1,5%
Atuação governamental, corrupção	8	1,5%
Falta de oportunidades no mercado de trabalho	5	0,9%
Falta de ética	5	0,9%
Pouca exigência	5	0,9%
Falta de recursos no ensino público	5	0,9%
Falta de material didático	4	0,8%
Uso de vocabulário técnico	3	0,6%
Alterar alguns conteúdos programáticos	3	0,6%
Conteudismo	3	0,6%
Curso muito extenso	3	0,6%
Diversidade curricular	3	0,6%
Injustiça	3	0,6%
Deficiência do ensino fundamental e médio	3	0,6%
Ensino voltado ao estudo de Códigos e Concursos	2	0,4%
Incapacidade teórica na compreensão do direito	2	0,4%
Pouca leitura dos clássicos	2	0,4%
Falta de preparo para o Exame da Ordem e Concursos	2	0,4%
Falta de compreensão social	2	0,4%
Bibliotecas defasadas	2	0,4%
Prioriza ensino dogmático	2	0,4%
Não sabe	58	10,9%
Outras alternativas	9	1,7%
Em branco	32	6,0%

*Total de respondentes*      **530**

As outras alternativas apresentadas foram: realidade brasileira (1), ausência de espaço para o aluno desenvolver suas idéias (1), atividade docente desenvolvida como segunda opção de carreira (1), uso demasiado de manuais (1), formalismo (1), estrutura do curso (1), cursos não trabalham com a dimensão do humano (1), turmas numerosas (1), problemas no ensino da Língua Portuguesa (1).

Almejando conhecer a opinião dos alunos sobre o que é mais importante para o curso, foram apresentadas algumas alternativas tendo sido solicitado que eles apenas marcassem a resposta que acreditavam ser a mais adequada. A pergunta, anteriormente apresentada nas

entrevistas, questiona: “Na sua opinião, os cursos jurídicos devem priorizar:<sup>313</sup>” As alternativas mais selecionadas foram: a prática profissional (55,5%), a preparação para aprovação em concursos públicos/prova da OAB (34,7%) e o aprofundamento teórico do direito (24,7%).

TABELA 31 – Opinião sobre o que os cursos jurídicos deveriam priorizar

<i>Os Cursos Jurídicos deveriam priorizar:</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
A O aprofundamento teórico do Direito	131	24,7%
B A prática profissional	294	55,5%
C A preparação para aprovação em Concursos / Prova OAB	184	34,7%
D Não tem opinião a respeito	34	6,4%
E Outro(s)	46	8,7%
F Em branco	11	2,1%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	

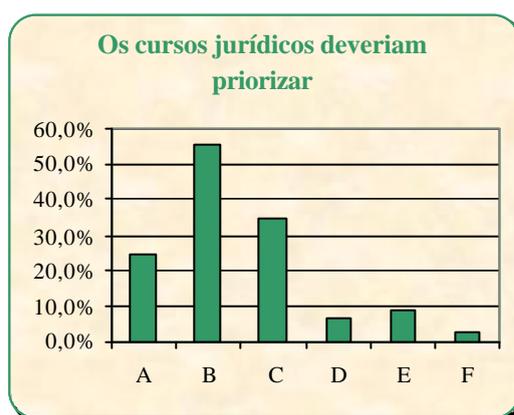


Figura 17 – Gráfico: opinião sobre o que os cursos jurídicos deveriam priorizar

As outras alternativas apresentadas foram: relação entre teoria e prática (12), maior conhecimento moral/ético (6), maior aproximação com a sociedade (6), todas as opções (6), o aprendizado do aluno (4), uma formação humana (4), escolha dessas opções pelo aluno ao longo do curso (2), não deveria priorizar nada (2), prática profissional criativa (1), contratação de professores mais experientes (1), uma formação crítica (1).

Apesar de estarem cursando o primeiro semestre, os dados sobre aspirações profissionais (já analisados) revelam que a maior parte dos alunos sabe o que quer ao ingressar no curso. Diante disso, questionou-se se eles pretendem realizar o exame de Ordem

<sup>313</sup> Apesar da questão ter apresentado as alternativas, alguns alunos responderam mais de uma alternativa.

ao concluírem o curso. Diante disso, constata-se que a grande maioria (89,1%) afirma pretender realizar a prova. Apenas 3% não se submeterão ao exame e 6,8% admitem não terem pensado a respeito.

TABELA 32 – Pretensão em realizar o Exame de Ordem

<i>Pretende realizar a prova da OAB</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	472	89,1%
Não	16	3,0%
Não sabe / não pensou a respeito	36	6,8%
Em branco	6	1,1%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100,0%</i>

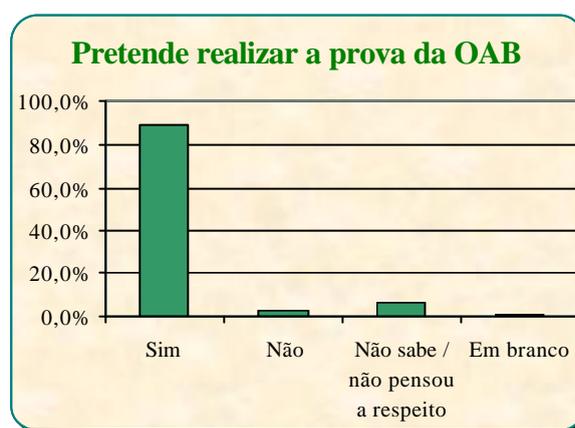


Figura 18 – Gráfico do perfil geral dos acadêmicos (pretensão em realizar a prova da OAB)

Quando questionadas suas opiniões sobre a prova, 37,4% manifestam opiniões positivas, enquanto que 25,1% se posicionaram de maneira negativa.

TABELA 33 – Opinião sobre a prova

<i>Opinião sobre a prova</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Positiva	198	37,4%
Negativa	133	25,1%
Não sabe	85	16,0%
Em branco	114	21,5%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100%</i>

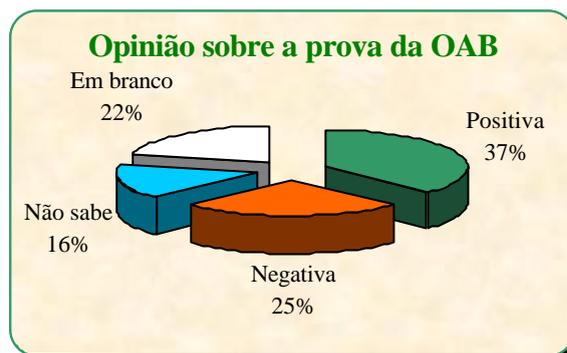


Figura 19 – Gráfico: opinião sobre a prova

Por fim, foi apresentada a seguinte questão: “*Você conhece a avaliação realizada pela OAB que auferiu um selo de qualidade aos cursos jurídicos?*”. Em seguida, apresentaram-se as alternativas “sim”, “não” e “não sabe”. Ao todo, 74,2% dos alunos afirmaram desconhecer a avaliação.

TABELA 34 – Conhecimento sobre a avaliação dos cursos jurídicos realizada pela OAB

<i>Conhece avaliação da OAB referente a um selo de qualidade aos Cursos Jurídicos</i>	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Sim	112	21,1%
Não	393	74,2%
Em branco	25	4,7%
<i>Total de respondentes</i>	<i>530</i>	<i>100,0%</i>

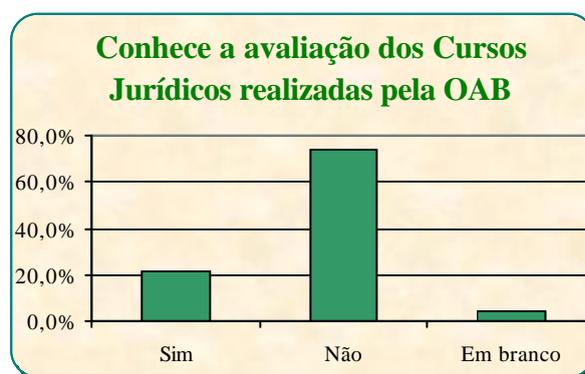


Figura 20 – Gráfico: conhecimento sobre a avaliação dos cursos jurídicos realizada pela OAB

Dentre os 21,1% que afirmaram ter conhecimento da avaliação dos cursos realizada pela OAB, solicitou-se que justificassem sua resposta. Ao analisar as respostas, constatou-se

que a maioria, apesar de ter respondido a alternativa “sim”, confundiu-se, tendo apresentado justificativa referente à questão anterior (sobre a prova da OAB). Abaixo, podem ser observadas algumas das respostas apresentadas sobre a avaliação e o exame de Ordem:

a) sobre a avaliação dos cursos realizada pela OAB:

“Acho que a avaliação é inválida, visto que permanece o lado subjetivo dos avaliadores”.  
(aluno, 18 anos, estudante.)

“Acho muito importante e lamento que o meu curso não tenha esse selo de qualidade”.  
(aluno, 19 anos, funcionário público)

“Isso faz com que possamos identificar o melhor local para estudarmos”.  
(aluna, 24 anos, estudante)

“Acho que é boa. Só assim podemos avaliar qual instituição forma os melhores profissionais”.  
(aluna, 48 anos, professor)

“Sei da exigência do selo, mas não do modo de recebê-lo”.  
(aluna, 32 anos, estudante)

“Acredito que seja uma espécie de propaganda e a vejo como desnecessária e discriminatória”.  
(aluno, 23 anos, funcionário público)

“Ouvi falar que é um ranking das melhores universidades, mas não me aprofundi no assunto”.  
(aluno, 28 anos, funcionário público)

b) sobre o exame de Ordem:

“A avaliação elimina candidatos mal preparados, logo qualifica os advogados do país”.  
(aluno, 17 anos, estudante)

“Certifica que o aluno está apto a exercer a profissão”.  
(aluna, 24 anos, auxiliar administrativa)

“É bastante exigente, mas bem aplicada, de forma que somente os preparados serão aprovados”.  
(aluno, 18 anos, estudante)

“Sei que tem argumentos teóricos e mais, fazer uma petição”.  
(aluna, 54 anos, estagiária)

Diante das diferentes interpretações apresentadas, observa-se que a avaliação das instituições realizada pela OAB não é tão conhecida por parte dos alunos. Cabe destacar que, dentre os ingressantes que manifestaram opinião sobre a avaliação, a maioria integra o corpo

discente das instituições que foram recomendadas, as quais divulgaram amplamente seus resultados na comunidade acadêmica.

Os demais alunos, integrantes de cursos não recomendados, quando se manifestam, alegam seu descontentamento em relação ao fato, indicando a ausência de transparência no processo avaliativo realizado pela Ordem dos Advogados. No entanto, essa não é apenas uma opinião discente isolada, pois tal fator foi inúmeras vezes mencionado por diversos dos coordenadores entrevistados. Essa abordagem será realizada no próximo capítulo, momento em que se abordará o papel da OAB na tentativa de zelar pela qualidade dos cursos jurídicos.

#### 4 ATUAÇÃO DA OAB NO CONTROLE EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO

Diante do contexto do ensino jurídico apresentado no capítulo anterior, a OAB passou a exercer uma função mais ativa na busca pela qualidade dos cursos de direito. Com o intuito de compreender seu empenho nesse objetivo, abordar-se-á, primeiramente, sua atuação desde a década de 90. Em seguida, serão apresentados os dois mecanismos de controle epistemológico utilizados pela Ordem na busca de qualidade do ensino, quais sejam: a realização do Exame de Ordem e de avaliações externas dos cursos jurídicos.

A OAB sempre se manifestou contrária ao movimento de abertura desenfreada dos cursos de direito no país. A Ordem sustenta o dever do Poder Público de controlar o descompasso entre a quantidade e a qualidade dos cursos<sup>314</sup>. Constatando as deficiências da educação jurídica, constituiu, em 1991, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB, composta por Conselheiros Federais e por advogados de todo o país, sendo também professores de Direito<sup>315</sup>.

Paulo Luiz Neto Lôbo, reconhecendo a importância da Comissão e da própria OAB, sustenta que:

O ano de 1991 significa o marco inicial da sistematização dos esforços, conducentes à reforma<sup>316</sup>. Antes dele, as iniciativas foram isoladas de pesquisadores, de especialistas e de pensadores, cujos resultados, diagnósticos e reflexões, todavia, formaram o indispensável arcabouço teórico para o processo de mudança. Em 9 de agosto de 1991, o Conselho Federal da OAB, um dos mais fortes críticos da baixa qualidade dos egressos dos cursos, criou a Comissão de Ensino Jurídico (CEJ), desde então composta por professores de direito. No dia 29 de janeiro de 1993, o MEC recriou<sup>317</sup> a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED), para assessorá-lo na área<sup>318</sup>.

<sup>314</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Recomenda 2007: por um ensino de qualidade*. 3 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2007, p.7.

<sup>315</sup> O Conselho Federal da Ordem, através do seu presidente, Marcelo Lavenère Machado, instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, composto por Álvaro Villaça de Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior, Paulo Luiz Neto Lobo, Roberto Armando Ramos de Aguiar e Sérgio Ferraz. A função da comissão era realizar o levantamento de dados e fazer diagnósticos da situação do ensino do direito para que, com base neles, efetivassem propostas concretas de correção das distorções encontradas. RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 33.

<sup>316</sup> A reforma refere-se ao movimento de transformação do ensino do direito da época.

<sup>317</sup> A expressão “recriou” foi utilizada tendo em vista que a referida comissão fora criada anteriormente em 1980, momento em que o Ministério da Educação nomeou os seguintes professores como integrantes da Comissão de Especialistas do Ensino do Direito: Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens San’Anna (Rio Grande do Sul). Destaca-se que, a partir de 1981, a comissão foi reestruturada, tendo sido incluídos os professores Adherbal Meira Matos (Pará), Álvaro Melo Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tércio Sampaio Ferraz Júnior (São Paulo). A

A Comissão instituída pela OAB tinha como objetivo fazer um diagnóstico da situação dos cursos de direito no país<sup>319</sup>. O trabalho realizado levou em consideração a alteração das demandas sociais, novos sujeitos<sup>320</sup>, ética, etc. O grupo de 1991 entendeu que a simples alteração curricular, suscitada na época, não bastava para reformar o ensino jurídico, sendo necessário o engajamento de um corpo docente comprometido com mudanças no comportamento pedagógico. Além disso, manifestaram a necessidade de um ensino que reunisse as disciplinas de formação geral, as profissionalizantes, atividades práticas e outras que possibilitassem a escolha do aluno, como monitorias e iniciação científica.

A partir de 1990, a comissão publicou diversas obras, resultantes de seminários promovidos. Com o intuito de instigar o debate acerca do assunto, esses eventos contavam com a participação de diversas Instituições de Ensino Superior, de docentes e profissionais do ensino.

Na tentativa de fomentar a discussão sobre a elevação da qualidade dos cursos de direito, foram realizados congressos regionais. Desses encontros, a principal conclusão referiu-se às reformas curriculares, sustentando-se a necessidade de tornar o ensino mais voltado ao humanismo<sup>321</sup>. Ao término do trabalho da Comissão, elaborou-se um anteprojeto, que foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em novembro de 1994. Concluídos os trabalhos da comissão, a proposta foi levada ao Ministro da Educação, Murilo Hingel, que

---

finalidade desse grupo era de verificar em profundidade a organização e o funcionamento dos cursos de direito e apresentar propostas de alteração do currículo mínimo. RODRIGUES; JUNQUEIRA, op. cit., p. 31.

<sup>318</sup> LÓBO, Paulo Luiz Neto. *Ensino Jurídico: realidade e perspectiva*. In *Anais da XVII Conferência Nacional dos Advogados*. V. 1 Rio de Janeiro: Conselho Federal da OAB, 2000, p.13.

<sup>319</sup> O resultado desse trabalho foi apresentado na XIV Conferência Nacional da OAB, realizada em Vitória (ES) em setembro de 1992. Encontra-se no livro *OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Em 1993 a Comissão elaborou uma nova obra através do levantamento de dados realizado com 88 instituições respondentes.

<sup>320</sup> Em virtude da Constituição Federal de 1988.

<sup>321</sup> A busca por um ensino voltado ao humanismo seria possível através da inclusão no currículo mínimo de disciplinas como Sociologia, Economia, Introdução ao Direito e Ciência Política. Já as disciplinas profissionalizantes referidas foram: Direito Civil, Comercial, Penal, Constitucional, Tributário, Processo Civil, Penal, Administrativo, Trabalho e Internacional. Sugeriu-se também o oferecimento de atividades complementares e optativas relacionadas às novas demandas da sociedade, bem como a prática obrigatória do Estágio Supervisionado e Monografia de Graduação. Além disso, entendeu-se que a melhora do ensino se daria também por uma transformação dos Projetos Pedagógicos institucionais.

aprovou a Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994, publicada no Diário Oficial no dia 04 de janeiro de 1995<sup>322</sup>.

Embora a análise detalhada da Portaria 1886/94 não seja o principal objeto de estudo deste texto, serão mencionadas rapidamente algumas de suas contribuições para o ensino jurídico do país.

Dentre seus objetivos, encontra-se a transformação do ensino e, conseqüentemente, dos operadores do direito. Trata-se de um fim pedagógico que tem como meios a implantação de valores sociais, humanos e políticos no cidadão. Esse ideal seria alcançado na medida em que os profissionais formados tivessem maior entendimento das Ciências Sociais, Ciência Política, Filosofia e Economia<sup>323</sup>.

Ainda sobre a Portaria, destaca-se a exigência imposta pelo artigo 2º<sup>324</sup>, em virtude da qual os cursos noturnos devem possuir a mesma qualidade dos diurnos. Esse artigo merece atenção, pois o acadêmico do turno da noite, via de regra, possui um perfil diferenciado dos demais discentes. Em geral, trabalham para cobrir as despesas do curso. Sobre a necessidade de manter a mesma qualidade para os cursos diurnos e noturnos, Demo manifesta seu pessimismo a respeito afirmando o que segue:

(...) Há uma boa intenção, além de uma necessidade aí, porque a maioria dos jovens só pode estudar à noite. Esse direito não lhes poderia ser negado. Mas, ao instituir os cursos noturnos e assumir que terão a mesma qualidade dos diurnos, sem apresentar qualquer condição específica, repassa a idéia fátua de que é viável fazer a mesma qualidade em condições absurdamente diferentes. Na prática, aceita-se isso também porque se imagina que em ambas as circunstâncias se trata sempre e apenas de mero

---

<sup>322</sup> A Portaria 1886 trouxe transformações significativas, tais como a implantação de matérias fundamentais ao lado de matérias jurídicas, a obrigatoriedade da apresentação de uma monografia no final do curso, a prática do estágio supervisionado e a formação do aluno dentro de um período de 5 a 8 anos.

<sup>323</sup> O artigo 6º da Portaria definiu que o currículo deveria sustentar-se em disciplinas fundamentais e profissionalizantes. As primeiras são: Introdução ao Direito, Filosofia (Geral e Jurídica, Ética geral e profissional), Sociologia (Geral e Jurídica), Economia, Ciência Política (com Teoria do Estado). Já as disciplinas profissionalizantes são: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Trabalho, Comercial e Internacional.

<sup>324</sup> Nesse mesmo sentido, BRASIL. Lei nº 9394, art. 47, §4º, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a obrigatoriedade das instituições do período noturno oferecerem cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno.

ensino. Nesse sentido, quem tem quatro horas de ensino, de dia ou de noite, está fazendo a mesma coisa, ou seja, não está aprendendo quase nada<sup>325</sup>.

Dentre as inovações propostas pela Portaria, encontra-se o artigo 8º<sup>326</sup>, o qual previa a já mencionada flexibilização curricular<sup>327</sup> ao gosto e necessidade dos alunos, além de reconhecer a complexidade do direito contemporâneo, permitindo a especialização em áreas específicas.

Como pode ser percebido, as propostas apresentadas na tentativa de melhora da qualidade dos cursos jurídicos abarcaram discussões envolvendo currículo, cursos noturnos, conteúdos ministrados, dentre outros. Primando pela defesa de um ensino do direito mais adequado às necessidades sociais, buscava-se conter a demanda por cursos oportunistas, dentre os quais podem ser mencionados aqueles oferecidos apenas nos finais de semana ou até mesmo nas madrugadas.

Quanto à realização de cursos jurídicos durante o final de semana, o Parecer n.º 512/69, referente à denúncia pública feita contra a Faculdade de Direito de Bragança Paulista, aborda a questão publicada na primeira página da “Tribuna Paulista”, de 05/06/1968, sob o título “Estudantes dormem na rua”. A denúncia relatava que os estudantes, somente na noite de sexta-feira e no sábado, compareciam às aulas, em sua quase totalidade, oriundos das cidades vizinhas. Ao término do documento, o Parecer fez a seguinte indicação: “O professor designado para efetuar a sindicância compareceu à Faculdade numa sexta-feira à noite, e, apesar de ser este o dia em que há maior afluxo de estudantes, a frequência era de apenas 50%. Daí podemos concluir a que ponto fica reduzida a frequência nos outros dias. É pena que o verificador não tenha lá comparecido nos dias de recesso”<sup>328</sup>.

Sobre a abertura de cursos durante o período da madrugada, convém lembrar a atuação do Ministro da Educação, Tarso Genro, em 12 de fevereiro de 2004, que determinou a

---

<sup>325</sup> DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1997, p.80.

<sup>326</sup> Art. 8º. A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

<sup>327</sup> Cabe destacar a definição de currículo apresentada por Melo Filho: “O currículo deve ser vislumbrado não como um elenco ou aglutinação de disciplinas, mas como um processo integrado e dinâmico, em permanente avaliação, o qual se concretiza em atos na sala de aula e na vida dos alunos”. MELO FILHOS, *Metodologia do...* op. cit., p.49.

<sup>328</sup> Parecer n.º 512/69, CESU, aprovado em 11 de julho de 1969 - Proc 975/69 - C.F.E. e outros.

suspensão das homologações de Cursos de Direito no país por um período de 90 dias. O ministro considerou graves as denúncias da OAB de que muitos cursos foram criados com o único objetivo de obter lucros<sup>329</sup>. Ademais, em um documento entregue ao ministro, a OAB diz ter conhecimento de cursos que oferecem horários pré-matutinos, ou seja, de madrugada<sup>330</sup>.

Assim, verifica-se a tentativa da OAB de evitar o agravamento da situação do ensino jurídico no país. Por esse motivo, as Comissões de Ensino Jurídico ainda hoje exercem um papel ativo no cenário brasileiro, buscando conter a abertura de novos cursos e realizando avaliações de instituições já existentes. Outra forma de primar pela qualidade dos cursos relaciona-se à exigência do chamado “Exame da Ordem”, o qual é imposto aos egressos que pretendem exercer atividades que exijam o registro do profissional no seu respectivo órgão de classe. Essa questão passa a ser analisada a partir desse momento.

#### 4.1 EXAME DE ORDEM

Objetivando avaliar a capacidade dos acadêmicos de apreender conteúdos considerados necessário para a atividade profissional, a OAB utiliza o Exame de Ordem como instrumento para o ingresso na advocacia.

Já em 1978, Barreto sustentava a necessária atuação da OAB no controle do exercício da advocacia. Segundo o autor, o aperfeiçoamento do Exame de Ordem configura-se como um filtro de qualificação, obrigando as faculdades a serem reformuladas para atender às exigências de qualidade técnico-profissional do advogado<sup>331</sup>.

---

<sup>329</sup> Cumpre ressaltar que a preocupação do ministro foi considerar as condições de oferta inferiores ao número necessário para uma concessão pública.

<sup>330</sup> GENRO, Tarso. Suspensão de autorização para cursos de direito. São Paulo, 12 de fevereiro de 2004. Educação. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u3078.jhtm>. Acesso em 09 de junho de 2004.

<sup>331</sup> BARRETTO, *Sete notas sobre...* op. cit., p. 84.

No mesmo sentido da passagem anterior, Adeodato defende a atuação da OAB no controle de profissionais que atuarão na advocacia. O meio utilizado é o Exame de Ordem, indispensável para o exercício da profissão<sup>332</sup>.

Sobre o assunto, Melo Filho manifesta:

Modernamente, persiste a OAB com *animus* de zelar pela dignidade, independência, prerrogativas, prestígio e valorização da advocacia, e, como corporação 'ligada ao domínio de uma ciência e de uma técnica especialmente qualificada' exercita o controle de acesso à profissão (regulamentando a quantidade e qualidade dos serviços prestados de acordo com as exigências do mercado), bem como disciplina a atividade profissional (o poder de ditar normas porque se rege, de julgar disciplinarmente seus membros pela aplicação do código deontológico e de lhes impor contribuições)<sup>333</sup>.

O Exame é composto por duas provas. Conforme o Regulamento do segundo Exame da OAB-RS, realizado em 2007<sup>334</sup>, a primeira prova é objetiva, sem consulta e versa sobre disciplinas correspondentes aos conteúdos que integram o Eixo de Formação Profissional do curso de graduação em direito.

Obtendo aprovação na primeira etapa<sup>335</sup>, o egresso submete-se a uma prova prática-profissional. A prova compreende cinco questões, com consulta facultativa, na forma de situações-problemas (questões práticas) e redação de uma peça processual.

Buscando observar o desempenho dos candidatos no Exame da OAB/RS ao longo dos anos, pesquisou-se o índice de inscritos e aprovados na prova desde o ano de 2001. Os dados obtidos foram:

---

<sup>332</sup> ADEODATO, *Uma opinião sobre...* op. cit., p. 43-4.

<sup>333</sup> MELO FILHO, *Inovações no Ensino...* op. cit., p. 107.

<sup>334</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Regulamento do Exame de Ordem 02/2007, do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.officium.com.br/OAB2/regulamento.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2007.

<sup>335</sup> São considerados aprovados na prova objetiva, os candidatos que obtiverem, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de acertos do total das questões formuladas. Já na segunda etapa, os egressos aprovados devem obter, no mínimo, nota final seis.

TABELA 35 – Estatística dos exames da OAB/RS

<i>Estatística Exame OAB/RS</i>	<i>Presentes</i>	<i>Aprovados</i>	<i>Índice de Aprovação</i>
2001/1	1888	845	44,80%
2001/2	1688	822	48,70%
2001/3	1469	742	50,50%
2002/1	1751	724	41,30%
2002/2	1797	809	45,00%
2003/1	3150	963	30,60%
2003/2	3216	1043	32,40%
2004/1	4413	2146	48,60%
2004/2	3893	1453	37,30%
2005/1	5441	2621	48,20%
2005/2	4753	1186	25,00%
2006/1	5.456	2.427	44,50%
2006/2	3674	1062	28,90%
2006/3	3661	1215	33,20%
2007/1	4.412	1.529	34,70%

336

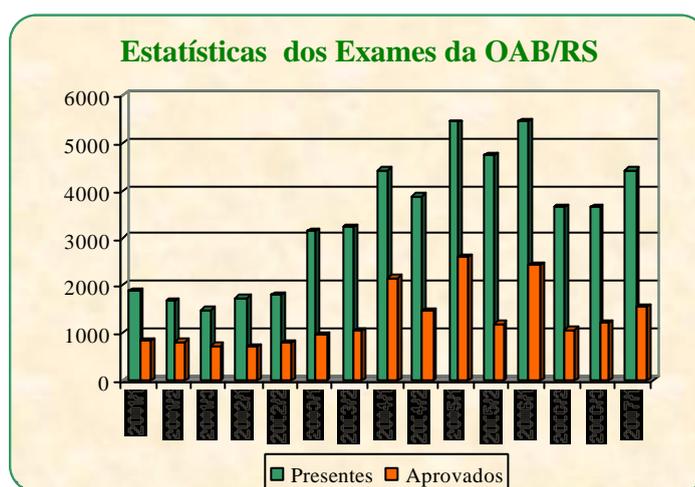


Figura 21 – Gráfico: estatística dos exames da OAB/RS

Analisando os dados acima, verifica-se que o número de inscritos no exame aumentou significativamente a partir do ano de 2004. O gráfico demonstra ainda o baixo índice de aprovação dos egressos. Apesar disso, é necessário lembrar que os índices de aprovação do Estado do Rio Grande do Sul são superiores aos de outras regiões do país.

Objetivando conhecer a procedência dos egressos aprovados no exame da OAB, no dia 08 de maio de 2007, em contato telefônico com o Presidente da Comissão de Estágio e Exame da Ordem do Rio Grande do Sul, Carlos Alberto de Oliveira, questionou-se se a OAB

<sup>336</sup> Os dados contidos na tabela foram extraídos do seguinte endereço eletrônico: ORDEM DOS ADVOGADOS. Dados estatísticos dos resultados dos Exames de Ordem do Rio Grande do Sul entre o período de 2001 a 2007. Disponível em [http://www.oabrs.org.br/exame\\_ordem\\_estatisticas.php#](http://www.oabrs.org.br/exame_ordem_estatisticas.php#). Acesso em 20 de setembro de 2007.

não possuía estatísticas indicando o percentual de aprovados no exame advindos de instituições públicas e privadas. O Presidente afirmou que a OAB apenas informa às instituições a respeito do seu desempenho no exame, mas que não está disponível nenhum dado estatístico sobre esse aspecto. Contudo, o advogado assegurou que o índice de aprovação dos alunos provenientes de instituições públicas é superior em relação aos advindos de instituições privadas<sup>337</sup>.

Sobre o assunto, importa mencionar a pesquisa realizada em 1992, pelo Conselho Federal da OAB, em que fica evidente o distanciamento dos egressos advindos de instituições públicas em relação aos provenientes de instituições privadas. Nesse sentido, Vieira ressalta as variações de qualidade acadêmica do ensino ministrado<sup>338</sup>.

Convém ainda lembrar que os ingressantes das instituições públicas foram os únicos a manifestar que o curso de direito em que estão matriculados deveria ser diferente. Diante disso, questiona-se se o êxito das avaliações das instituições públicas se deve ao seu ensino ou a qualidade dos alunos que recebem, uma vez que apresenta processo seletivo mais competitivo em razão da tradição e gratuidade.

Não se sabe ao certo o número de acadêmicos que se formam a cada ano em cursos de direito, mas acredita-se que a maior parte dos egressos se submete ao Exame da OAB justamente por ser um requisito para o exercício da advocacia e para a realização de determinados concursos públicos. Levando-se em consideração os dados já apresentados na pesquisa de campo, sabe-se que, dos 530 respondentes, 472 (89,1%) pretendem realizar a prova. Dentre os demais, 16 alunos (3%) não pretendem realizar o exame, 36 alunos (6,8%) não sabem/não decidiram e 6 (1,1%) não responderam a essa questão.

A pesquisa empírica permitiu ainda que se conhecesse a opinião dos alunos a respeito do Exame da Ordem. Nesse sentido, apesar do alto índice de reprovações, constatou-se que a maioria dos respondentes, 198 alunos (37,4%), manifesta uma opinião positiva a respeito da prova. Tal perspectiva fica evidente a partir de algumas respostas selecionadas, as quais podem ser conferidas abaixo:

---

<sup>337</sup> A informação disponibilizada pelo Presidente pode ser confirmada a partir dos resultados que serão apresentados no próximo item desse capítulo sobre as Instituições de Ensino Superior recomendadas pela OAB. Nesse estudo ficará evidente o alto índice de recomendação de instituições públicas em relação às privadas.

<sup>338</sup> VIEIRA, *O Realismo...* op. cit., p. 65.

*Concordo, pois muitos recebem o diploma de graduação, mas na verdade têm um conhecimento medíocre.*

(aluno, 18 anos, estudante)

*É uma prova que qualifica e separa o bom do mau aluno!*

(aluno, 19 anos, auxiliar administrativo)

*Acho que é uma prova fundamental para testar o conhecimento do jurista.*

(aluno, 24 anos, estudante)

*Acho necessária para fazer avaliação dos bacharéis que têm condições.*

(aluno, 18 anos, estagiário)

Nota-se que as respostas apresentadas manifestam-se positivamente com relação ao exame da ordem por considerá-lo uma maneira de separar os bons alunos dos maus. Assim, de acordo com a opinião discente, a prova consiste em testar os conhecimentos dos profissionais aptos, capacitados para ingressar no mercado de trabalho, e daqueles que não teriam tais condições.

Apesar do alto índice de respostas positivas, a frequência de acadêmicos que se manifestou contrariamente à realização do exame também foi bastante significativa. Manifestaram-se, nesse sentido, 133 alunos, representando um total de 25,1% dos respondentes. Alguns dos argumentos apresentados foram:

*Pelo que ouço falar, é uma prova com muitos conceitos que são considerados desnecessários (decorar).*

(aluna, 18 anos, estudante)

*Muito “pega ratão”.*

(aluno, 23 anos, estagiário)

*Acredito que seja bem difícil. Devemos nos aprofundar no Código, acho que ele será um grande companheiro nesta etapa.*

(aluna, 46 anos, assistente social)

*Sou contra, é reserva de mercado! Também pode ser um caça-níquel para os cursos de preparação.*

(aluno, 42 anos, funcionário público)

Nos trechos indicados acima, percebe-se uma forte crítica realizada ao exame. Na primeira frase, é possível observar a rejeição do aluno em relação à prova, em decorrência da necessidade de se decorar muitos conceitos. De fato, se analisadas mais detidamente algumas das questões do exame, em especial as integrantes da primeira etapa, percebe-se uma forte exigência do bacharel neste sentido.

Já a segunda passagem expõe a existência de questões que induzem o aluno ao erro, sendo um método considerado inadequado para atestar os conhecimentos do egresso.

A terceira frase representa o necessário apego ao Código para a realização da prova, sendo considerado por parte da aluna “um grande companheiro nesta etapa”. Eis aqui uma tendência comportamental dos estudantes de direito, os quais em grande medida reduzem o direito ao seu aspecto legal.

Por fim, convém observar a última passagem, em que o aluno enfrenta a problemática exposta no primeiro capítulo deste trabalho, ao considerar a prova como um mecanismo de reserva de mercado ou até mesmo uma forma de incentivar a demanda por cursos preparatórios.

Assim como os alunos, os coordenadores também manifestaram diferentes posições a respeito da realização do Exame. Dentre as respostas obtidas nas entrevistas, destaca-se a que se encontra abaixo:

Coord. 3 – O Exame de Ordem, do ENADE ou qualquer concurso público, nenhum desses instrumentos é deletério para o ensino jurídico. Pelo contrário, eu acho que esses instrumentos, que têm características diferentes, eles só podem, do meu ponto de vista, contribuir para a melhoria do ensino jurídico.

O Exame da OAB deu visibilidade ao que os cursos estavam fazendo. Nesse sentido, a primeira parte do exame tem uma estrutura de prova objetiva, que cobra a memória do candidato. Agora eu já diria que só isso não resolve o problema do exame. A segunda etapa exige capacidade de argumentação, escolha das peças processuais, enfim, uma certa habilidade do pensamento jurídico que não é estritamente de memória. Bem ou mal, com todas as fragilidades, mas eu acho que o exame importante.

A passagem acima ressalta os aspectos positivos do Exame. Embora reconheça alguns problemas na elaboração da prova (especificamente no que tange à necessária memorização de conteúdos) afirma a sua importância para o controle de qualidade do ensino do direito.

Segundo Lôbo, como a grande maioria dos egressos dos cursos jurídicos procura inscrever-se na OAB, é intuitivo que o Exame de Ordem acarrete uma demanda crescente pela melhoria dos cursos de direito. Exigem-se melhores professores, instalações, acervo bibliográfico, estágio, o que resulta em mais investimento por parte da instituição. Segundo o

autor “somente assim, será possível vencermos a visão esperta e predatória de que basta para o curso jurídico saliva (barata) e giz”. Por outro lado:

[...] aí reside o equívoco. O Exame de Ordem – por apreender apenas alguns aspectos da formação jurídica, principalmente as práticas – não avalia o curso nem mesmo o estudante, mas tão-somente constitui modo de seleção para o exercício da profissão de advogado, uma entre tantas que o bacharel em direito pode escolher<sup>339</sup>.

Outra resposta que merece destaque salienta que o ensino jurídico não deve estar voltado apenas ao Exame de Ordem, tendo em vista que a carreira advocatícia é apenas uma dentre as possibilidades de exercício profissional do bacharel em direito. Observe:

Coor. 5 - O foco não é concursos públicos e prova da OAB. Isso porque é um curso de Direito, e não uma escola de advocacia ou escola da magistratura. Uma escola de Direito tem que dar ao aluno o mínimo de conhecimento para ele transitar nas diversas carreiras jurídicas que o habilite a fazer a prova da oab, que o habilite a passar em um concurso público para magistratura, mas que também o habilite, por exemplo, a ser professor, a continuar pesquisas, a entrar em um mestrado e doutorado.

Da fala apresentada acima, destaca-se a apresentação da carreira docente e de pesquisador. Apesar disso, convém lembrar que, dentre os alunos ingressantes, apenas 2,1% (11 alunos) almeja atuar na atividade acadêmica, o que representa um problema grave para o ensino do direito.

Abaixo, segue outro relato de um dos entrevistados, o qual aponta as contradições existentes no sistema avaliativo utilizado no Exame.

Coord. 7 - A prova da OAB passou a ser um componente observado pela instituição em face da divulgação de recomendação. [...] Mas há um outro dado aí que ainda é mais preocupante. O nível de exigência da OAB, e isso é uma questão que a gente já começa a discutir, é um nível de exigência que provavelmente se os advogados formados se submetessem ao Exame eles não passariam. Quer dizer, isso começa a ter uma preocupação nossa nesse momento, em função de verificar que o MEC preconiza uma determinada política, um determinado conteúdo que nós devemos cumprir, e as exigências que a OAB faz, são exigências de outra natureza.

Vou te dar um exemplo de uma coisa que para mim é incompreensível até hoje. [...] É um pouco paradoxal que tu passes o tempo inteiro da instituição trabalhando com a lei, manuseando os Códigos (até porque isso é ferramenta de trabalho) e que tu, de repente, tenhas que se submeter a uma prova, a uma avaliação e que tu não

---

<sup>339</sup> LÔBO, Paulo Luiz Neto. Três situações distintas: Estágio, Exame de Ordem e Exame de Final de Curso. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 146.

possa usar isso, sendo que o conteúdo exclusivo da prova é lei. E ao mesmo tempo, nós não podemos formar nenhum decorador de lei. Exige-se que o aluno saia da faculdade sabendo a lei, decorando a lei.

As questões, por exemplo, do Provão, elas não são questões por excelência construídas para alguém que está pensando o Direito, mas para quem decorou melhor a lei. Infelizmente é isso.

Isso é uma coisa paradoxal, porque a gente observa que quem ultrapassa essa primeira fase acaba encontrando maior dificuldade na segunda, porque ou tu recorre à lei ou tu te prepara para pensar o Direito. Então o Exame tem uma questão que não está bem resolvida.

A OAB critica as instituições porque os índices de aproveitamento são baixos. As instituições criticam os exames por considerá-los inadequados. E nesse meio, ficam os alunos. Nós estamos chegando em um momento de impasse realmente. [...]

Primeiramente, convém salientar o argumento relacionado ao alto nível de exigência do Exame, que pode ser associado ao baixo índice de aprovação já mencionado. Embora a OAB manifeste que o insuficiente aproveitamento esteja vinculado com a desqualificação dos cursos jurídicos, o entrevistado ressalta o caráter paradoxal da prova.

Em seguida, o coordenador apresenta o descompasso existente entre as exigências da OAB na realização do Exame e a perspectiva de ensino almejada pelo MEC. Tal contradição só não ocorre no que tange aos métodos avaliativos que, segundo ele, baseiam-se em decorar leis<sup>340</sup>. Tal acontecimento, de acordo com o pensamento de Warat, resulta em concepções que integram um imaginário abalado, tornando os intérpretes dos discursos simples produtores alienados que reivindicam para si o desejo de alienar os outros<sup>341</sup>.

Após apresentar algumas considerações acerca do Exame da Ordem, convém observar outra forma utilizada pela OAB na tentativa de primar pela qualidade do ensino jurídico. Trata-se da realização de avaliações externas, as quais possibilitam a concessão de um selo de qualidade para algumas Instituições de Ensino Superior do país.

---

<sup>340</sup> Essa questão será aprofundada no capítulo 4 deste trabalho.

<sup>341</sup> WARAT, *Utopias, conceitos ...* op. cit., p. 352.

## 4.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS

A OAB justifica sua atuação na realização de avaliações externas dos cursos jurídicos no Estatuto da Advocacia (Lei 8906/1994) que, em seu artigo 54, XV, estabelece a competência do Conselho Federal para colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.

Assim, a OAB tomou a iniciativa de publicar um estudo indicando um rol de cursos jurídicos detentores de um selo de qualidade<sup>342</sup>. Essa iniciativa ocorreu, primeiramente, em sessão plenária do Conselho Federal da OAB, realizada aos sete dias do mês de dezembro de 1999. Nessa ocasião, estabeleceu-se uma meta a ser alcançada periodicamente, qual seja a atribuição de um selo de qualidade aos cursos de direito que se destacassem em cada unidade da federação pelo nível de ensino oferecido. Caberia à Comissão de Ensino Jurídico indicar, conforme os critérios que lhe parecessem adequados, os cursos que mereciam receber essa certificação<sup>343</sup>.

Surge então o programa *OAB Recomenda*, cujo objetivo seria de atuar como indutor de qualidade do ensino jurídico, na medida em que fosse capaz de despertar nas instituições que o ministram interesse de obter o selo que dele resulta.

A primeira edição do programa *OAB Recomenda*, realizada em janeiro de 2001, sob gestão do Presidente Reginaldo Oscar de Castro, contou com a recomendação de 52 cursos. Já a segunda edição, ocorrida em janeiro de 2003, sob a Presidência de Rubens Approbato Machado, indicou 60 cursos no rol das instituições recomendadas. Na sua terceira edição,

---

<sup>342</sup> Cumpre ressaltar que, desde o início da década de 90, a OAB realiza levantamentos estatísticos que definem a qualidade dos cursos jurídicos brasileiros. Em estudo realizado no ano de 1992, por exemplo, a OAB, com o apoio de especialistas, desenvolveu um questionário endereçado aos cursos jurídicos. Na ocasião, utilizou-se dos seguintes critérios: capacitação docente, desempenho da atividade docente, estrutura acadêmica, estrutura material, capacitação discente e conteúdo/forma de estrutura curricular. Através desses indicativos, os cursos submetidos à avaliação foram classificados em: bons/excelentes, regulares e insuficientes. Informações detalhadas podem ser consultadas nas obras CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992 e *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

<sup>343</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Recomenda...* op. cit., p.8.

datada de janeiro de 2007, último mês da administração do Presidente Roberto Antônio Busato, foram recomendados 87 cursos<sup>344</sup>.

Os critérios utilizados na publicação são:

- a) resultado do Exame de Ordem;
- b) resultado do Exame Nacional de Cursos (antigo Provão).

Cabe lembrar que o aumento da incidência de cursos recomendados relaciona-se diretamente com crescimento do número de cursos jurídicos nos últimos anos. Conforme pode ser visto no primeiro capítulo deste trabalho, em 2001 o país contava com 504 cursos. Em 2007, já são 1.078, o que representa um acréscimo superior a 100% nos últimos seis anos.

A indicação a que se propõe analisar este trabalho é denominada “*OAB Recomenda, Gestão 2004/2007, Por um Ensino Jurídico de Qualidade*”, publicada em janeiro de 2007<sup>345</sup>.

Na publicação de 2007, a OAB introduz o livro manifestando sua preocupação com a precariedade do ensino jurídico, que acaba atingindo toda a Justiça, na medida em que compromete a formação de todos os que participam da sua administração. Em seguida, expõe que a Ordem dos Advogados é chamada a se manifestar nos processos de abertura de novos cursos. No entanto, salienta que cabe ao MEC a última palavra nesse processo, independente de sua manifestação<sup>346</sup>.

Convém destacar a participação da OAB no processo de reconhecimento dos cursos. A Ordem manifesta a desproporção entre as instituições recomendadas e as aprovadas pelo MEC. De fato, constata-se a veracidade do argumento apresentado. Como exemplo disso, observa-se a informação do Ministério da Educação, veiculada no mês de julho de 2007, afirmando que manterá os cursos de direito com parecer contrário do Conselho Federal da OAB. Dos últimos 20 cursos aprovados pelo MEC, a OAB somente foi favorável a abertura

---

<sup>344</sup> Ibidem., p.08-09.

<sup>345</sup> Tal publicação compõe a terceira edição, tendo como integrantes da Comissão de Ensino Jurídico desta gestão Paulo Roberto de Gouvêa Medina (Presidente), José Geraldo de Souza Júnior (Vice-Presidente), Ademar Pereira (Secretário), Marília Muricy Machado Pinto, Paulo Roberto Moglia Thompson Flores (ambos Membros Efetivos), bem como os Membros Consultores João Maurício Leitão Adeodato, Milton Paulo de Carvalho, Paulo Roney Ávila Fagundez e Robertônio Santos Pessoa.

<sup>346</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Recomenda... op. cit.*, p.6.

de um. Sobre o assunto, o secretário de Educação Superior do Ministério, Ronaldo Mota, afirma que "o MEC não abre mão de seu protagonismo nem tampouco de sua competência decisória nestes processos"<sup>347</sup>.

A OAB manifesta que a indicação de determinados cursos como detentores de um selo de qualidade não estabelece um *ranking*, apenas orienta o consumidor<sup>348</sup>, utilizando-se de avaliações feitas pelo próprio Governo Federal. Assim, o programa, teria o sentido de premiação, e não de um julgamento<sup>349</sup>.

Os critérios utilizados para a recomendação nesta terceira edição são os mesmos das edições anteriores. A OAB considerou os resultados obtidos pelos cursos no Exame da Ordem<sup>350</sup> e no Exame Nacional de Cursos (antigo *Provão*)<sup>351</sup>. Ambos completam-se para uma análise adequada dos cursos. Além dessas avaliações, levam-se em consideração as análises feitas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB<sup>352</sup>.

O universo de estudo inicial do programa incluía 717 instituições pertencentes ao Censo de Educação Superior de 2004 (o último disponível até o início de 2006).

Cabe lembrar que, segundo o programa *OAB Recomenda* a Comissão absteve-se de adotar critérios subjetivos na avaliação dos cursos. Em edições anteriores, pensou-se em instituir um conselho de especialistas, então denominado "Grande Júri", ao qual se atribuiria a missão de indicar os cursos a serem contemplados com o selo de qualidade. Para tanto, seriam realizadas visitas *in loco*. Contudo, essa edição do programa veio a optar pela regularidade do desempenho como critério de recomendação<sup>353</sup>.

---

<sup>347</sup> NOTÍCIA. Mec mantém cursos de direito reprovados pela OAB. Goiânia, 05 de julho de 2007. Educação. Disponível em <http://www2.opopular.com.br/ultimas/noticia.php?cod=312304>. Acesso em 10 de julho de 2007.

<sup>348</sup> Observa-se que o termo "consumidor" utilizado pela Ordem denota o caráter de educação como negócio.

<sup>349</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Recomenda...* op. cit., p.6-8.

<sup>350</sup> Em se tratando do Exame de Ordem, a OAB expõe que não se trata de condicionar os cursos para o preparo a prova em seus Projetos Pedagógicos. Idem. Ibidem., p.9

<sup>351</sup> Destaca-se que o Provão foi substituído no ano de 2006 pelo ENADE, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O Enade é realizado por amostragem e a participação no Exame consta no histórico escolar do estudante ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC. O Inep/MEC constitui a amostra dos participantes a partir da inscrição, na própria instituição de ensino superior, dos alunos habilitados a fazer a prova. Informações disponíveis em INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em [http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade\\_default.htm](http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_default.htm). Acesso em 22 de setembro de 2007.

<sup>352</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. Ibidem., p. 10,11 e 17.

<sup>353</sup> CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Recomenda...* op. cit., p.12.

A avaliação tinha como pré-requisito tratar-se de cursos reconhecidos, cujos egressos já tivessem se submetido às provas do exame de ordem e a, pelo menos, um Exame Nacional de Cursos. Nesta edição do programa, dos 1.017 Cursos existentes até a realização da pesquisa, foram avaliados somente 322 (o equivalente a 31,6% do total), pois conforme a OAB, os critérios adotados para esta análise e a preocupação de recomendar cursos com um conceito firmado no cenário do ensino jurídico, não permitiriam abarcar um número maior de instituições<sup>354</sup>.

Utilizando os critérios já expostos pela OAB, em 2007 foram recomendados os seguintes cursos de Direito:

<b>Estado</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
<b>Acre</b>	Universidade Federal do Acre - Rio Branco
<b>Alagoas</b>	Universidade Federal de Alagoas - Maceió
<b>Amazonas</b>	Universidade Federal do Amazonas – Manaus
<b>Bahia</b>	Universidade Federal da Bahia - Salvador
	Universidade Salvador - Salvador
<b>Ceará</b>	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza
<b>Distrito Federal</b>	Centro Universitário de Brasília - Brasília
	Universidade de Brasília - Brasília
<b>Espírito Santo</b>	Faculdades Integradas de Vitória – Vitória
	Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória
<b>Goiás</b>	Universidade Católica de Goiás - Goiânia
	Universidade Federal de Goiás - Goiânia
<b>Maranhão:</b>	Universidade Federal do Maranhão - São Luís
<b>Mato Grosso:</b>	Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá
<b>Mato Grosso do Sul:</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Dourados
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Três Lagoas
	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - Campo Grande
<b>Minas Gerais:</b>	Centro Universitário Newton Paiva - Belo Horizonte
	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior - Juiz de Fora
	Faculdade de Direito Milton Campos - Nova Lima
	Fundação Universidade Federal de Viçosa - Viçosa
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Betim
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Poços de Caldas
	Universidade Estadual de Montes Claros - Montes Claros
	Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora
Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte	

<sup>354</sup> Ibidem., p.12-13.

	Universidade Federal de Ouro Preto - Ouro Preto
	Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia
	Universidade Fumec - Belo Horizonte
	Universidade Presidente Antonio Carlos - Barbacena
<b>Pará</b>	Centro Universitário do Estado do Pará - Belém
	Universidade da Amazônia - Belém
	Universidade Federal do Pará - Belém
	Universidade Federal do Pará - Marabá
<b>Paraíba:</b>	Centro Universitário de João Pessoa - João Pessoa
	Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa
<b>Paraná</b>	Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro - Jacarezinho
	Faculdades Integradas Curitiba - Curitiba
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba
	Universidade Estadual de Londrina - Londrina
	Universidade Estadual de Maringá - Maringá
	Universidade Federal do Paraná - Curitiba
<b>Pernambuco</b>	Universidade Federal de Pernambuco - Recife
<b>Piauí</b>	Universidade Federal do Piauí - Teresina
<b>Rio de Janeiro</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
	Universidade Cândido Mendes - Rio de Janeiro
	Universidade Católica de Petrópolis - Petrópolis
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
	Universidade Federal Fluminense - Niterói
<b>Rio Grande do Norte</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal
	Centro Universitário Ritter dos Reis - Canoas
<b>Rio Grande do Sul</b>	Fundação Universidade Federal do Rio Grande - Rio Grande
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
	Universidade de Passo Fundo - Carazinho
	Universidade de Passo Fundo - Passo Fundo
	Universidade de Santa Cruz do Sul - Santa Cruz do Sul
	Universidade Federal de Pelotas - Pelotas
	Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Erechim
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen
<b>Rondônia</b>	Fundação Universidade Federal de Rondônia - Cacoal
	Fundação Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho
<b>Santa Catarina</b>	Universidade da Região de Joinville - Joinville
	Universidade do Extremo Sul Catarinense - Criciúma
	Universidade do Oeste de Santa Catarina - Joaçaba
	Universidade do Oeste de Santa Catarina - São Miguel do Oeste
	Universidade do Planalto Catarinense - Lages
	Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis
	Universidade Regional de Blumenau - Blumenau
<b>São Paulo</b>	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Lorena
	Faculdade de Direito de Franca - Franca

	Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo - São Bernardo do Campo
	Faculdade de Direito de Sorocaba - Sorocaba
	Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente - Presidente Prudente
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Campinas
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo
	Universidade Católica de Santos - Santos
	Universidade de São Paulo - São Paulo
	Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho - Franca
	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo
	Universidade São Judas Tadeu - São Paulo
<b>Sergipe</b>	Universidade Federal de Sergipe - São Cristóvão

**Quadro 2 – Cursos de direito aprovados pela OAB**

Observando a tabela acima, constata-se que, dos 322 cursos avaliados, 87 foram recomendados. Desse índice, verifica-se que o Estado de Minas Gerais obteve maior frequência de instituições detentoras do selo de qualidade da OAB, totalizando 14 cursos. Em seguida, os Estados que apresentaram número elevado de indicação foram: São Paulo, com 12 cursos; e o Rio Grande do Sul, contendo 11 cursos.

Em que pese a OAB manifeste que a recomendação dessas instituições não pretenda incentivar a criação de um *ranking* dos cursos jurídicos<sup>355</sup>, deve-se observar o impacto dessa publicação na comunidade jurídica, em especial em relação à posição das Instituições, através de seus coordenadores de curso, e o modo como essa divulgação repercute na opinião de alunos ingressantes das instituições (recomendadas ou não pela OAB).

#### 4.3 IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES NOS CURSOS DE DIREITO

Como pode ser percebido no primeiro capítulo, as Instituições de Ensino Superior primam por um ensino crítico e reflexivo, que torne o aluno capaz de produzir novos conhecimentos jurídicos. Um dos grandes desafios institucionais é a formação de profissionais capazes de atuarem, com competência, diante da realidade que se coloca a sua frente. Para tanto, embora nem todas as profissões jurídicas necessitem da habilitação profissional, grande parte das carreiras jurídicas exige seu registro para o exercício da atividade. Diante disso, a preparação para provas e concursos passa a ser uma questão a ser

<sup>355</sup> Lembre-se de que, conforme a posição da OAB, tal estudo intenta ser um indicativo ao consumidor.

observada pelos gestores, implicando não apenas na “boa imagem” desta perante o mercado, como também sendo fator considerado no momento da realização de avaliações externas dos cursos realizadas pela OAB.

Tendo em vista a *OAB Recomenda 2007*, buscou-se conhecer qual foi o impacto sofrido pela instituição diante da publicação. Para que fosse possível acessar essa informação, os entrevistados foram abordados com os seguintes questionamentos: O que você pensa a respeito da avaliação dos cursos jurídicos realizadas pela OAB para a concessão de um selo de qualidade? Você conhece os critérios utilizados pela OAB nesta avaliação? Quais foram os impactos sofridos nesta instituição?

Antes de apresentar as manifestações, é necessário destacar que os entrevistados integram três categorias de instituições: 1ª. Instituições recomendadas pela OAB; 2ª. Instituições não recomendadas; 3ª. Instituições que não foram submetidas à avaliação por não terem formado sua primeira turma antes da realização do último Provão do MEC, realizada no ano de 2003.

Dentre as respostas obtidas, destacam-se as que seguem:

Coord. 2 - As avaliações externas elas são hoje presentes, então é algo que a gente não pode fugir. A gente precisa é enfrentar os desafios que essas avaliações provocam.

A minha grande dúvida é a seguinte: se é possível uniformizar esta avaliação. Assim como a prova de todo estado, onde são avaliados alunos de diferentes escolas jurídicas, de diferentes enfoques, se é possível avaliar.

Esse é um debate que a gente tem travado aqui na coordenação. Se uma prova, que eu aplico para uma escola tradicional, pode avaliar o conhecimento na nossa escola jurídica, que também ensina a questão dogmática, mas faz uma outra leitura. E a gente vê que, na prova, muitas vezes isso não aparece. Aparece uma preocupação dogmática do aluno saber qual é o artigo do Código em que isso está previsto. Isso porque a primeira parte é uma prova objetiva em que o aluno não tem acesso à legislação e muitas vezes as questões são reprodução dos artigos do texto da lei. Aí a nossa dúvida se esse tipo de avaliação, realizada nesses moldes, ela tem condições de dizer: ‘olha, aquela instituição é melhor que a outra’.

Nessa avaliação, não aparecem outras características da escola: o corpo docente, a infraestrutura não é avaliada, muitas vezes também o perfil do aluno dependendo da escola ou da região. Isso são variáveis que muitas vezes não são controláveis na avaliação.

Daí se nivela como se todos os alunos e todas as cidades fossem iguais, tendo o mesmo ensino ao mesmo tempo.

A primeira resposta contém uma série de questões importantes. A primeira delas refere-se ao fato de que essas avaliações são inevitáveis, devendo ser enfrentadas pela instituição. Outro ponto que merece destaque relaciona-se com a uniformização dos processos avaliativos diante de diferenças regionais e de perfil dos alunos. Além disso, cabe ressaltar que, para o entrevistado, a prova da OAB<sup>356</sup>, em especial a primeira etapa, possui apenas uma preocupação dogmática do direito. Por todos os argumentos apresentados, o coordenador sustenta que esses fatores são incapazes de diferenciar as instituições e recomendar uma ou outra.

No mesmo sentido da resposta anterior encontra-se a declaração que segue:

Coord. 7 - [...] Algumas instituições, a gente tem observado por aí, estão se voltando para preparar para a Prova da OAB. Outras, não estão nem preocupadas com isso. Agora no momento em que a OAB começa a divulgar, propagandear determinadas listas, isso vai acabar se transformando em um problema.

O fato, por exemplo, de uma instituição X não ter um índice grande de aprovados ou ter um índice grande de aprovados não significa que a formação daquele bacharel foi suficiente. Talvez tenha sido para passar naquela prova, o que não quer dizer que tenha formado bacharéis brilhantes. E nem tampouco creio assim ó: 'ah, a instituição X aprovou um percentual fantástico'. Também não quer dizer nada do ponto de vista profissional. Eles podem estar vocacionados para fazer a prova.

Então, quer dizer: ainda acho que temos um longo caminho pela frente para percorrer junto à OAB e junto ao próprio MEC.

A resposta acima apresenta aspectos muito semelhantes aos expostos pelo coordenador 2. Primeiro, porque aborda ser inevitável a atenção do curso para a prova da OAB em decorrência da recomendação de determinados cursos jurídicos. Outro ponto que merece destaque é que, para o entrevistado, a realização dessas avaliações não implica necessariamente na qualidade dos cursos jurídicos.

Embora algumas perguntas não estivessem no roteiro, ao longo da entrevista algumas questões foram mencionadas. Em uma ocasião, questionou-se acerca do modo como ocorre a comunicação entre a Comissão de Ensino Jurídico da OAB e a Banca que elabora o Exame de Ordem. Apesar de receoso, um entrevistado admitiu a existência dificuldades nesse campo:

---

<sup>356</sup> Nesse sentido, deve-se lembrar que os resultados da prova da Ordem integram a avaliação realizada na publicação OAB Recomenda.

Coord. 3 - As Comissões de Ensino Jurídico têm com a Comissão de Estágio e Exame de Ordem um vínculo muito frágil. Então, só ali há diferenças de visão de mundo. Eu concordo com a tua pergunta. Realmente poderia haver maior integração entre essas comissões, porque as Comissões de Ensino Jurídico, quando elas avaliam os cursos, recomenda os cursos ou não, ela tem uma perspectiva que talvez não seja a mesma daqueles que elaboram o exame de ordem. Mas o exame de ordem, com todas as suas precariedades, ele é bom para os cursos de direito. [...]

Aliás, se você tomar o selo OAB Recomenda, tão criticado por alguns colegas meus que se viram em uma situação complicada de ter que explicar para a imprensa o por quê o curso deles não tiveram o selo. Alguns colegas alegaram não saber os critérios para emitir o selo. Na verdade a OAB tem uma publicação em que os critérios são razoavelmente claros.

Em seguida, os entrevistados foram questionados se conheciam os critérios utilizados pela OAB para a recomendação dos cursos. Conforme pode ser consultado abaixo, a maioria desconhece tais critérios:

Coord. 8 - Eu acho relevante mas eu não acho que isso possa atestar de uma forma cabal a qualidade de um curso. Eu acho que a avaliação depende de vários critérios. Eu não posso me posicionar em algumas situações. Como por exemplo, eu não sei como funciona, mas estou buscando saber agora, quais os critérios que são utilizados. A gente se baseia sempre no ouvir falar.

Agora, pelo que eu tenho notícia, os critérios poderiam ser mais claros, mais objetivos e mais focados. Me parece que não se levou em conta outros critérios. Se levou em conta apenas dois ou três critérios e utilizou pessoas, não que não fossem habilitadas para fazer a avaliação, mas não eram tão ligadas à atividade docente com tanta experiência. Só que uma pessoa que não tem experiência docente não pode avaliar um curso. [...]

Eu acho que é válido um selo, mas desde que haja critérios objetivos, claros e possíveis de adequação. Se o próprio MEC dá a chance para que o curso venha a se estruturar, eu não entendo porque a OAB não poderia dar também esse tipo de chance.

Pelo o que eu tenho notícia, o resultado da OAB não explica o porquê que se chegou a tal resultado. Agora, eu acho importante, porque vários alunos batem aqui na porta perguntando assim: 'é verdade que a OAB proibiu o curso porque ele não entrou na OAB Recomenda? Eu não vou conseguir mais ser advogado?'. Aqui mostra como isso não está esclarecido.

Tem que ter um selo, mas tem que ser esclarecido como são os critérios para os alunos e professores, porque as pessoas ficam um pouco espantadas: 'Ah, mas o que é esse selo?' É uma indicação da OAB que tem que ser muito criteriosa. Eu acho muito arriscado a gente já, de classe, dizer: 'Essa, essa, essa e essa nós indicamos'. Eu acho que tem que ter muito critério para dizer isso. Até porque ficam de fora muitas instituições que são tradicionais. [...]

Hoje, além de eu me preocupar com o MEC, eu tenho que me preocupar também com o selo OAB Recomenda.

Coord. 6 - Eu não sei nem que critérios a OAB usa, até porque não vejo divulgados os critérios. Eu vejo as publicações dos resultados nos jornais, mas efetivamente não sei quais são os critérios utilizados.

Outro(a) coordenador(a) manifesta que conhece os critérios, no entanto, afirma que eles não são divulgados como deveriam.

Coord. 7 - Para o público externo é que não ficaram claros os critérios da OAB. Pra te dar uma idéia do que aconteceu conosco, eu recebi a visita que durou dez minutos de uma advogada credenciada da OAB que me perguntou meia dúzia de coisas a respeito do curso, dos professores, e nada mais. [...] O que ela perguntou eram informações que são de conhecimento público. Eu te diria que a nossa entrevista aqui avançou séculos na frente em relação ao que ela perguntou para avaliar o curso. Posteriormente, a única informação que nós tivemos foi a divulgação da lista das instituições recomendadas pela OAB.

No que a OAB pecou? Primeiro, ela não divulgou os critérios pelos quais chegou às recomendações. Isso só foi divulgado no site da OAB e dentro da exposição de motivos da recomendação. Mais clandestino impossível! O público não acessou isso para ver.

Outra resposta levantou a problemática da legitimidade da OAB<sup>357</sup> para realizar essas avaliações.

Coord. 4 - Eu acho que não é papel da OAB conferir esse tipo de selo. Por uma questão bem simples: então nós teríamos que fazer um selo do Ministério Público, do Judiciário... Daqui a pouco tu vai ter uma parede cheia de selos. Eu não sei como funcionam exatamente essas avaliações.

A OAB tem um papel muito importante que é controlar o exercício da advocacia, é qualificar os advogados. A questão dos pareceres, seja para implementação dos novos cursos, seja no próprio sistema OAB Recomenda, sob o ponto de vista educacional é inócuo.

Por fim, questionou-se sobre os impactos da publicação do *OAB Recomenda* na instituição. A maior parte dos entrevistados admitiu que o curso sofre alguma consequência em virtude da divulgação dos resultados. Algumas respostas podem ser conferidas abaixo:

Coord. 8 - Eu acho que sim, essa divulgação provoca impactos na instituição, mas acho que não inibe o nosso aluno. A maioria dos nossos alunos gosta e acredita na instituição.

O impacto foi muito pequeno dos alunos mais desinformados. As pessoas mandavam e-mails e um aluno ligou dizendo que o curso não estava mais autorizado. Os outros alunos eles confiam na nossa responsabilidade para reverter essa situação, mas há aspectos políticos a serem observados.

---

<sup>357</sup> Questionando a sua legitimidade, convém lembrar as palavras de Rodrigues: “Um equívoco, porque os cursos jurídicos formam bacharéis em Direito, e estes não se tornam necessariamente ou exclusivamente advogados. Portanto, não pode a OAB exercer o monopólio no controle de sua qualidade. Talvez a solução seja a criação de um sistema externo de avaliação, com a participação da Ordem, mas que congregue outras instituições da sociedade civil, além do ministério público e da magistratura [...]”. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para Análise e Reflexão*. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 110.

Coord. 4 - É um fator a ser considerado sim. Veja bem, nós temos uma missão que é uma missão de ensino. Isso significa fazer educação, mas também é um negócio. O OAB Recomenda representa uma questão financeira na medida em que tu pode afastar ou atrair alunos.

Coord. 3 - O nosso Projeto Pedagógico não está baseado apenas na preparação para advocacia. Então por mais que esse dado (ou do exame de Ordem, ou de receber ou não o selo) seja importante, não é esse dado o centro de gravidade do Projeto Pedagógico. É claro que não receber o selo nos afetou. Muitos alunos de boa qualidade, por exemplo, já optariam, por outras instituições. Só aí já há um efeito externo e mercadológico gravíssimo. Mas eu diria que uma instituição não pode reagir a não receber selo simplesmente alterando todo o Projeto Pedagógico para então ganhar o selo. Não é isto! Ela tem que ver um fracasso esporádico como um sintoma de alguns problemas que são maiores do que esse.

Coord. 7 - Os resultados não interferem na instituição porque a gente não mudou a postura que vínhamos adotando. O que pode gerar é uma interferência no futuro de existência dos cursos. Na medida em que tu cria um ranking, é natural, porque é a lógica do mercado, que tu possa ter reflexos do ponto de vista da continuação do curso. O que nós queremos não é nos adequar às exigências da OAB. Até porque nós não formamos advogados. É evidente que nós formamos alunos para todas as carreiras jurídicas.

Conforme pode ser constatado, grande parte dos entrevistados manifestaram que os resultados da avaliação realizada pela OAB possui certo impacto no desenvolvimento das atividades institucionais<sup>358</sup>. O principal fator mencionado refere-se aos aspectos mercadológicos dessas divulgações. Apesar disso, importa ainda referir que muitos dos coordenadores destacaram que o curso de direito não pretende apenas formar advogados, portanto, sustentam que a publicação do rol de cursos recomendados não deve apresentar uma dimensão exagerada por parte das instituições.

Apesar do último respondente esclarecer que “o que nós queremos não é nos adequar às exigências da OAB”, cabe destacar outra passagem da entrevista em que este afirma:

Coord. 7 - Nós estamos exigindo da OAB que ela também nos dê um parâmetro de onde ela detecta que tem esses problemas e com base em quê. Porque é muito fácil dizer assim: ‘a formação geral dos advogados não é boa’. Mas, no entanto, a gente vê excelentes instituições, com tradição, que continuam tendo o mesmo desempenho. Então algum problema está havendo.

A fala acima revela um pedido de orientação por parte da instituição para a OAB para que esta manifeste parâmetros a serem seguidos pelos cursos jurídicos. Logo, apesar de ter

---

<sup>358</sup> Tais aspectos serão abordados com maior profundidade no último capítulo deste trabalho, momento em que será realizado uma abordagem sistêmica sobre o tema.

afirmado enfaticamente que não desejam se adequar às exigências da OAB, a resposta obtida ao longo da entrevista é considerada contraditória a declaração realizada sobre o assunto.

Buscando enfrentar o principal problema apontado pelos coordenadores acerca da publicação de um elenco de cursos detentores do selo de qualidade *OAB Recomenda*, a seguir, serão apresentadas algumas abordagens discentes a esse respeito. Assim, acredita-se ser possível visualizar se a divulgação referida efetivamente ocasiona problemas mercadológicos para as instituições de ensino. Abaixo, encontram-se algumas passagens a esse respeito:

“Isso faz com que possamos identificar o melhor local para estudarmos”.  
(aluna, 24 anos, estudante)

“Acho que é boa. Só assim podemos avaliar qual instituição forma os melhores profissionais”.  
(aluna, 48 anos, professor)

“Ouvi falar que é um ranking das melhores universidades, mas não me aprofundei no assunto”.  
(aluno, 28 anos, funcionário público)

“Acho que é comprada”.  
(aluna, 18 anos, estagiária)

“Penso que é uma boa forma de qualificar os cursos, oportunizando uma melhor forma de escolher qual instituição frequentar”.  
(aluna, 18 anos, estagiária)

“Creio que a instituição demonstra preocupação quanto à qualidade dos serviços de advocacia. O selo demonstra que a instituição reconhece e recomenda o ensino desta ou aquela faculdade”.  
(aluno, 18 anos, estudante)

“Acho que é uma boa. Só assim podemos avaliar qual instituição forma os melhores profissionais”.  
(aluno, 19 anos, estagiário)

“Ótima, pois assim os alunos já reconhecem um pouco mais a instituição em que está se agregando”.  
(aluna, 17 anos, estagiária)

Levando-se em consideração as respostas acima e os dados apresentados no primeiro capítulo, entende-se que, embora seja baixo o índice de alunos que manifestem conhecer a avaliação realizada pela OAB (apenas 21,1%, o equivalente a 112 alunos), os que conhecem acreditam que essa avaliação é positiva para alertar ao aluno quais instituições formam os melhores profissionais. Diante disso, é possível constatar que, na ótica dos alunos, a publicação da avaliação influencia a imagem de qualidade que a instituição passa a exercer

no mercado, sendo essa a responsável pelo maior ou menor interesse dos discentes ao escolher a instituição a se matricular.

Diante do exposto, entende-se que, embora os entrevistados não revelem que as avaliações influenciem o modo de ensinar do curso, grande parte manifesta preocupação em manter ou alcançar resultados favoráveis na avaliação realizada pela OAB. Isso se deve, conforme escrito anteriormente, aos impactos mercadológicos que essas publicações acabam gerando na realidade institucional desses cursos.

Assim, diferentemente do que preconiza a OAB, questiona-se se efetivamente a divulgação dessas listas não funcionaria como um *ranking* das instituições existentes. Outra questão que parece ficar mal explicada refere-se à ausência de divulgação acerca dos critérios utilizados pela mesma na elaboração desta avaliação, pois apesar de baixo o índice de coordenadores e ingressantes que abordam conhecer os critérios, a grande maioria teve acesso somente ao elenco de instituições recomendadas.

Ocorre que, da forma como estão estabelecidas hoje, as avaliações integram a realidade das instituições e seus egressos. Com a proliferação dos cursos jurídicos, ampliou-se a defesa daqueles que sustentam a necessidade de controlar a qualidade dos cursos jurídicos, sendo a avaliação externa realizada pela OAB um indicativo dessa atuação. Por outro lado, configurou-se a ausência de divulgação dos critérios utilizados, fazendo com que fosse posta em dúvida a seriedade desse processo no que tange aos interesses políticos de determinadas instituições.

Os alunos, por sua vez, enfrentam (em sua grande maioria) o Exame de Ordem, o qual é elogiado por muitos em relação ao controle da qualidade (ética e técnica) dos profissionais que exercem a advocacia. Entretanto, a prova, em especial na primeira etapa, é alvo de inúmeras críticas em razão do método adotado, o qual é pautado na memorização de conteúdos dispostos em leis.

Além dos argumentos apresentados acima, questiona-se que tipo de direito e ensino são exigidos para que futuros profissionais e instituições sejam bem avaliados. Tal pergunta implica necessariamente em considerar a concepção de direito que vem sendo aplicada e ensinada na sociedade. Na tentativa de responder a tais questionamentos, verifica-se que o

conhecimento exigido em grande parte das avaliações (Exame da Ordem, concursos) baseia-se em concepções de direito minimalistas e ultrapassadas, sustentadas em manuais impróprios para os dias de hoje, que não enfrentam as complexidades que o mundo lhes apresenta.

Nesse sentido, concorda-se com o entendimento de Warat e Cunha ao defenderem uma necessária reformulação dos processos de educação jurídica tradicionais. É preciso questionar as propostas técnicas em vigor e reconsiderar os conteúdos transmitidos<sup>359</sup>.

Além de questionar a elaboração da teoria do direito e o modo como esta é ensinada, importa considerar a influência que o pensamento cartesiano-newtoniano exerceu na área jurídica. Como exemplo, pode-se mencionar a tradicional fragmentação da estrutura do saber em disciplinas, a qual é herdeira de uma racionalidade elaborada no século XVII. Em geral, as provas/exames/concursos, exigem a memorização de uma teoria inadequada aos dias de hoje, pois separam totalmente o direito das demais áreas do conhecimento. Tal característica revela um grande problema na percepção de direito ensinada nas escolas jurídicas, pois se esconde atrás de concepções “neutras” almejando a segurança das relações jurídicas.

Como pode ser percebida ao longo dos primeiros capítulos, a estrutura educacional ainda se encontra atrelada a uma perspectiva fragmentária do conhecimento. A massificação das instituições superiores no Brasil implicou a necessária especialização do profissional da área jurídica. A formação, tradicionalmente centrada na técnica jurídica, apresenta inúmeras dificuldades no enfrentamento dos problemas de uma sociedade complexa.

Conforme Morin, a contextualização e a globalização são procedimentos absolutamente normais do espírito. No entanto, a partir de um certo nível de especialização, que passa a ser a hiper-especialização, o fechamento e a compartimentização impedem de contextualizar e globalizar<sup>360</sup>.

Os cursos jurídicos, de acordo com os depoimentos colhidos, almejam um ensino crítico, reflexivo e que seja capaz de criar novos conhecimentos. Para tanto, são necessários professores preparados para realizar o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a

---

<sup>359</sup> WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino Jurídico e Saber Jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977, p. 59.

<sup>360</sup> MORIN, *Por uma...* op. cit., p. 25.

prática de atividades interdisciplinares é considerada um grande desafio, pois assim como as ciências tradicionalmente foram desenvolvidas para adquirirem autonomia, os docentes também não estão preparados para realizar atividades em conjunto (tanto entre disciplinas integrantes da área jurídica como o desenvolvimento de propostas que abarquem diferentes áreas do saber).

Assim, antes de questionar a concepção de direito adotada e o modo como esse é ensinado, é preciso analisar o motivo pelo qual a mudança de modelo (epistemológico) adotado é tão difícil. Tal conhecimento, paradigmático, está na base da formação do pensamento (jurídico) moderno. Nesse sentido, como pode ser percebido na pesquisa de campo, ainda é possível encontrar resquícios das perspectivas desenvolvidas por Descartes e Newton (as quais serão apresentadas a seguir). Embora seus escritos configurem o pensamento dominante da modernidade, hoje, fala-se em uma necessária reforma paradigmática.

## 5 A CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA SISTÊMICA

### 5.1 MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA<sup>361</sup>

Após analisar algumas limitações do paradigma cartesiano-newtoniano no modo de pensar e ensinar o direito torna-se necessário adotar um novo olhar epistemológico. A crise de paradigmas existentes nas diversas áreas do conhecimento exige uma nova forma de ver o mundo, considerando as complexidades, os riscos e os paradoxos existentes.

O primeiro passo implica em observar a crise do paradigma científico existente, a qual ocasiona o questionamento dos princípios científicos, proporcionando assim a criação de uma nova teoria. Tal crise é indispensável para que ocorra o que foi denominado por Kuhn de Revolução Científica. Segundo o autor:

[...] consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior<sup>362</sup>.

A geometrização do saber, conduzida pelo pensamento cartesiano e pela mecânica newtoniana, revela-se como uma perspectiva insuficiente. Segundo Bachelard, o pensamento científico é levado por construções mais metafóricas do que reais. A matemática desenvolvida na física, já não é descritiva, mas formadora, fazendo com que a ciência da realidade procurasse o *porquê* matemático<sup>363</sup> em vez do *como* fenomenológico<sup>364</sup>.

Segundo Souza Santos, o conhecimento científico reside na objetividade que decorre da separação entre teoria e prática, ciência e ética... Nessa perspectiva, o universo dos observáveis é reduzido ao universo dos quantificáveis, fazendo com que o conhecimento rigoroso vincule-se à matemática.<sup>365</sup>

<sup>361</sup> Dentre os autores que abordam o tema, destacam-se Kuhn, Bachelard, Morin e Warat.

<sup>362</sup> KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 125.

<sup>363</sup> Ravina estabelece que “A análise do empírico conduz a modelos formalizadores com base lógica ou matemática, tendo intenção de explicações causais [...]”. Cf. RAVINA, *Introdução...* op. cit., p. 33.

<sup>364</sup> BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 7-8.

<sup>365</sup> SANTOS, *Introdução a uma...* op. cit., p.34.

Pautada em uma racionalidade apropriada ao século XVI, a ciência foi desenvolvida através dos postulados da ordem, recusando as concepções de desordem, incerteza e insegurança. Desse modo, a tradição do pensamento formou um ideário adotado por diversas áreas do saber relacionado a uma percepção mecanicista, formalista e reducionista.

Conforme pode ser percebido no capítulo anterior, no século passado, as descobertas ocorridas na física incentivaram a substituição da certeza pela incerteza e o indeterminismo do conhecimento. Os impactos dessa nova perspectiva acarretaram o desenvolvimento da Lógica (conforme pode ser visto no capítulo 3 deste trabalho), da Física, da Química, da Biologia, da Cibernética e das Ciências Sociais<sup>366</sup>. Passa-se a adotar uma nova percepção de complexidade, a qual pode ser elevada à condição de novo paradigma.

Segundo Morin, “os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade”<sup>367</sup>. Nesse sentido, o autor, conjuntamente com Le Moigne, escreve:

Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar. O pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a “ordem”, a “separabilidade”, a “razão”. Ora, as bases de cada um deles encontram-se hoje em dia abaladas pelo desenvolvimento, inclusive a das ciências, que originalmente foram fundadas sobre esses três pilares<sup>368</sup>.

Diante de um mundo complexo, as críticas ao ensino foram auferindo a existência de uma crise da Teoria do Direito e também do sistema jurídico educacional, sendo esta causada pela incapacidade dos operadores do direito de apresentarem respostas às novas condições de uma sociedade que vive em constantes transformações<sup>369</sup>.

---

<sup>366</sup> Convém destacar que, neste momento, será desenvolvida a Teoria Geral dos Sistemas.

<sup>367</sup> MORIN, *Educação e Complexidade...* op. cit., p. 18.

<sup>368</sup> MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2 ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999, p. 199.

<sup>369</sup> Como exemplo de novos problemas a serem enfrentados pelo profissional da área jurídica, pode-se mencionar os efeitos da globalização cultural, a qual conduz ao reaparecimento de identidades culturais em diversas partes do mundo. Assim, os nacionalismos locais florescem como resposta às tendências globalizantes, porque os velhos Estados-nação estão a ficar mais fracos. GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Tradução de Saul Barata. 3 ed. Lisboa: Presença, 2001, p. 24.

Grande parte das críticas realizadas ao ensino jurídico não se vincula apenas às escolas brasileiras, mas demonstra-se uma tendência da maioria das instituições as quais utilizam semelhantes bases teóricas na abordagem do curso.

Hoje, é necessário aceitar a existência de novos vínculos, sujeitos e direitos a serem pensados também com outra perspectiva, sob pena de se reproduzir uma mentalidade insuficiente às necessidades que o mundo global exige<sup>370</sup>. Esses novos direitos não se enquadram no pensamento normativista. Nesse sentido, acredita-se que as tendências na educação jurídica se opõem aos novos modelos de influência e deliberação no mundo de hoje<sup>371</sup>.

Deve-se levar em consideração, ainda, que emerge a cada hora uma série de situações-problemas que afetam todos os tipos de pessoas de todas as classes sociais e nacionalidade. Um fato que, em um primeiro momento, deveria ter repercussão local, logo atinge proporções globais, transpassando barreiras territoriais e culturais<sup>372</sup>.

Segundo Faria:

O papel das profissões jurídicas e das instituições de direito vem sendo atravessado pela própria natureza coletiva e classista dos complexos conflitos emergentes nos últimos tempos. O aparecimento de movimentos sociais crescentemente organizados, desafiando a rigidez lógico-formal dos sistemas jurídicos mediante a politização de questões aparentemente técnicas, procurando assim, criar novos direitos a partir de fatos políticos, tem aberto caminho para práticas contraditórias que comprometem o ordenamento. [...] Tais práticas têm exigido respostas rápidas e pragmáticas por parte do Estado<sup>373</sup>.

A faculdade de direito passa a ser especialmente importante para romper com as bases da cultura jurídica tradicional e no desenvolvimento de uma educação que produza um

---

<sup>370</sup> Arnaud atenta que “Os grandes problemas do momento passam a ser prioritariamente o da transformação do modo de produção do direito, do modo de tratamento dos litígios e o da proteção aos indivíduos – assegurada até aqui pelo Estado contra a opressão de grupos sociais ligados ao processo de transnacionalização econômica, social e política”. Diante disso, salienta que “os profissionais do direito serão chamados a participar ativamente – muitas vezes fora do controle estatal - na construção de regimes transnacionais e supranacionais”. ARNAUD, André-Jean. *O direito entre modernidade e globalização*. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 22-23.

<sup>371</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. NUSSBAUM, Cultivating Humanity... op. cit., p.01.

<sup>372</sup> MÁDCHE; Flávia Clarici; DUTRA, Jéferson Luiz D. Introdução à Teoria Sistemática. In ROCHA, Leonel Severo (org.), STRECK, Lênio Luiz. *Anuário 2003*. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2003, p. 102.

<sup>373</sup> FARIA, *A cultura e...* op. cit., p. 13-14.

profissional preparado para atuar em um mundo complexo. Isso implica em alterar o paradigma de ensino até hoje praticado no país<sup>374</sup>.

Nesse contexto, deve-se compreender que as profissões jurídicas tendem a se transformar profundamente, exigindo uma educação diversa. Assim, as faculdades devem formar operadores jurídicos preparados não somente para aplicar a lei diante dos casos concretos, mas também em ensinamentos que visem propostas por mudanças no ordenamento jurídico quando necessário, no sentido de adaptar o mesmo aos conflitos resultantes de interesses transindividuais das atuais sociedades (hiper) complexas<sup>375</sup>.

Logo, a concepção individualista ou privatista do direito não mais se adapta às diversas relações jurídicas que envolvem sujeitos coletivos como os sindicatos, associações e ONGS. Os conflitos intercoletivos ou de massa e os direitos coletivos que surgem atualmente, derivados principalmente das novas categorias de direitos, criam novas relações, necessitando que haja uma superação do modelo tradicionalmente adotado pela academia.

Diante de tais dificuldades, Teubner apresenta uma importante contribuição ao assunto ao propor uma percepção de direito voltada à análise dos fenômenos contemporâneos. Menciona como exemplos os conflitos intra-organizacionais, ou na observação de determinadas formas modernas de emergência de um direito parcialmente autônomo, surgida nomeadamente no direito internacional, no direito das organizações internacionais ou na “lex mercatória”<sup>376</sup>.

A insuficiência da teoria jurídica no atendimento aos novos direitos do mundo globalizado é influenciada pela cultura jurídica, a qual se relaciona à práxis cotidiana do operador do direito, informada por uma determinada bagagem valorativa e conceitual que lhe é inculcada durante sua formação<sup>377</sup>.

---

<sup>374</sup> COSTA, Bárbara Silva (org); RUDNICKI, Dani. *Ensino Jurídico e Realidade Prisional: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2005, p.11.

<sup>375</sup> RUDNICKI, Dani. *Ensino Jurídico Brasileiro: uma perspectiva pedagógica* 141f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1999, p.24.

<sup>376</sup> TEUBNER, Gunther. *O Direito como Sistema Autopoiético*. Liboa: Clouste Gulbenkian, 1989, p.77-79.

<sup>377</sup> FILHO, Roberto Freitas. O Ensino Jurídico e a mudança do modelo normativo In *Revista de Informação Legislativa*. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas. Ano 41, n. 164, out./ dez. 2004, p. 192.

Assim, existe a necessidade de refletir sobre a (in)capacidade das academias de prepararem seu corpo discente para a atuação efetiva dos profissionais diante das incertezas, dos paradoxos e dos riscos. O problema é que a educação proporcionada pelas escolas jurídicas mantém uma lógica pautada na repetição do passado. Tal característica, no entendimento de Warat, “nos impede de receber os sinais novos, determina a morte do pensamento, do sentimento e da ação”<sup>378</sup>.

Nesse contexto, Bachelard escreve sobre a psicologia da paciência científica, a qual significa acrescentar à lei dos três estados do espírito científico uma espécie de lei dos três estados de alma, quais sejam:

*Alma pueril ou mundana*, animada pela curiosidade ingênua, cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria, acolhendo as ocasiões do colecionador, passiva até na felicidade de pensar.

*Alma professoral*, ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado.

Enfim, *a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência*, consciência científica dolorosa, entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, no arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo!<sup>379</sup>

Sobre o Positivismo Jurídico, entende-se que este não atingiu seus objetivos. Apesar de buscar conter as dificuldades da modernidade não está preparado para o fato de que a sociedade está se alterando profundamente<sup>380</sup>. As idéias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica, por exemplo, não resistem a uma ordem mundial<sup>381</sup>.

A metafísica cartesiana desintegra a visão de mundo em universos separados. Assim, constata-se que o racionalismo jurídico desembocará num sistema de regras jurídicas

<sup>378</sup> WARAT, Luis Alberto. O outro lado da dogmática jurídica. *In Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 174.

<sup>379</sup> BACHELARD, op. cit., p. 12-13.

<sup>380</sup> BARZOTTO, op. cit., p.10.

<sup>381</sup> Aprofundamentos sobre o tema podem ser realizados através da consulta ao livro de IANI, Otavio. *A era do globalismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

estáticas e falsamente universais, imutáveis. Diante disso, verifica-se o perigo existente na fundação do direito sobre um pensamento puro<sup>382</sup>.

Observa-se, ainda, a necessidade de novas teorias que enfrentem a sociedade moderna e sua complexidade produzida pela possibilidade de se tomar decisões sempre diferentes. Logo, se no velho paradigma, primava-se pela crença cartesiana-newtoniana da certeza do conhecimento científico, em um novo modelo, entende-se que todas as concepções e teorias científicas são limitadas e aproximadas. Isso porque a ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva<sup>383</sup>, pois o conhecimento não pode ser visualizado como algo terminado ou inquestionável. Ao contrário, o conhecimento deve estar sempre buscando novas possibilidades e a evolução do saber.

Dessa forma, o Positivismo Jurídico<sup>384</sup>, que acabou se difundindo por todo o ocidente como matriz teórica representante do direito, tornou-se limitado diante de uma sociedade globalizada, ou transnacionalizada<sup>385</sup>.

Como pode ser percebido nos primeiros capítulos, ainda hoje encontramos no pensamento jurídico, nas práticas educativas e em processos avaliativos a influência do pensamento cartesiano-newtoniano. Segundo Villey, os dualismos mecanicistas pesarão por muito tempo na consciência ocidental, uma vez que ainda somos seus prisioneiros. Fruto dessa concepção se mantém a tradicional separação entre sujeito e objeto, homem e natureza, conhecimentos morais e ciências ditas objetivas, valor e fato, ser e dever-ser, dentre outras<sup>386</sup>.

---

<sup>382</sup> VILLEY, Michel de. *A formação do pensamento jurídico moderno*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.606-607.

<sup>383</sup> CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2001, p.49.

<sup>384</sup> Conforme foi demonstrado no primeiro capítulo, na concepção positivista, o que passa a ser suscetível de conhecimento científico advém da lógica e da matemática. As leis que se extraem dos fatos sensíveis se comprovam na experimentação. Nesse sentido, Larenz dirá que “neste ponto de partida do pensamento positivista revela-se como paradigmático o modelo das ciências da natureza como ciências exatas, sendo, nessa medida, o positivismo um ‘naturalismo’”. LARENZ, op. cit., p.42.

<sup>385</sup> “A transnacionalização é a união de dois pólos espaciais inconciliáveis na lógica tradicional: o local e o universal. [...] Trata-se da produção da simultaneidade entre a presença e a ausência que somente é possível devido a sua impossibilidade. Este paradoxo é constitutivo da nova forma de sociedade que começamos a experimentar, e, nesse sentido, é um convite a reinventar, uma vez mais, o político e o Direito”. ROCHA, Leonel Severo. SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. *Introdução à teoria do sistema autopoietico do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p.45.

<sup>386</sup> VILLEY, ibidem., p.605.

Em se tratando dessa concepção diferenciada entre sujeito e objeto, Luhmann<sup>387</sup>, ao esclarecer o motivo pelo qual se recusa a adotar uma opção “puramente analítica” na determinação de sua teoria, considera:

[...] Sin embargo, no se suprime la apreciación de que todo lo que se dice es dicho por um observador. La teoría que deja la determinación de los límites al objeto, es también una teoría de um observador. Pero este observador debe organizar la observación em um nível de segundo orden en caso de que quiera hacer justicia al objeto que por si mismo determina sus límites; o cuando menos admitir esto tan solo como tema. El observador de segundo orden<sup>388</sup> debe observar su objeto como si tratara de um observador; esto significa: como un objeto que se orienta a si mismo mediante la distinción sistema/entorno<sup>389</sup>.

Na proposta construtivista, o conhecimento não se baseia na descoberta de uma realidade pré-posta, mas na construção fundada em uma observação do que lhe parece ser realidade. Desse modo, procura vencer a dicotomia clássica entre sujeito e objeto que suporta a epistemologia tradicional<sup>390</sup>.

O direito, assim como as demais áreas do conhecimento, sofreu direta influência do pensamento mecanicista, resultando na elaboração de teorias que, em busca de uma pureza metódica, afastaram fatores considerados externos a ele. Essa tendência normativista acarreta atualmente dificuldades epistemológicas<sup>391</sup>. Isso porque a epistemologia do neopositivismo analítico tende a ser contraposta pela epistemologia construtivista (a qual será apresentada mais adiante) que privilegia as características da sociedade atual<sup>392</sup>.

A pureza da teoria jurídica kelseniana revelou-se como um mito. De acordo com o pensamento de Morin, hoje em dia é possível dizer que inexistente um fundamento único, último

<sup>387</sup> Destaca-se que tal concepção será melhor desenvolvida nos próximos itens deste capítulo.

<sup>388</sup> Para a teoria dos sistemas, o paradoxo somente é visível para o observador de segunda ordem, ou seja, um meta-observador que indica os pontos onde as distinções se aplicando a si mesmas, impossibilitam-se. Através da observação complexa, é possível visualizar os paradoxos quando se aplicam as distinções (meta-descrições) sobre as distinções primeiras. ROCHA, *Paradoxos da...* op. cit., p.18.

<sup>389</sup> LUHMANN, *El derecho de...* op. cit., p. 68-69.

<sup>390</sup> ROCHA, Leonel Severo, DUTRA, Jéferson Luiz Della Valle. Notas introdutórias à concepção sistêmica do contrato. In: *Anuário 2004*. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004, p.286.

<sup>391</sup> A Filosofia Analítica considera a epistemologia como um discurso que dispõe sobre as condições de cientificidade de um saber. A procura de um rigor teórico tem sido condicionada (entre outros aspectos) a uma ótica que situa o conhecimento como exterior ao objeto analisado, através da imposição de rígidos limites entre o saber científico e o vulgar. Kelsen procura adaptar esta perspectiva para a teoria jurídica. ROCHA, *Paradoxos da...* ibidem., p.20.

<sup>392</sup> PAVIANI, op. cit., p.108-9.

e seguro do conhecimento<sup>393</sup>. Assim, faz-se necessário pensar em uma reformulação do paradigma epistemológico dominante na modernidade.

Conforme o entendimento de Villey, infelizmente raríssimos serão os juristas que aceitarão discutir Galileu, Bacon ou Descartes, pois todos são educados nos hábitos da filosofia moderna, sendo pouquíssimos aqueles que têm a vontade de sair deles<sup>394</sup>. Nesse sentido, convém lembrar o surgimento de alguns movimentos diferenciados do pensamento jurídico atual, dentre os quais é possível apontar a invasão das posturas críticas do direito. Apesar de se autodenominarem “críticas”, essas mantêm os principais equívocos dos posicionamentos que criticam. Essas posturas recusam na sua totalidade a teoria anterior, impondo um “novo” modelo alicerçado sobre antigas bases.

Santos, ao abordar os problemas existentes na tentativa de elaborar uma teoria crítica, expõe o que segue:

Em resumo, as dificuldades em construir hoje uma teoria crítica podem formular-se do seguinte modo. As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Entretanto, as condições que produziram a crise da teoria crítica moderna não se converteram ainda nas condições da superação da crise. Daí a complexidade da nossa posição transicional, que pode resumir-se assim: enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição, que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o facto de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes deles promessas da modernidade. Há, pois, que aceitar e celebrar o que existe. Segundo outra posição, que designo por pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna<sup>395</sup>.

Diante do apontado acima, importa mencionar o pensamento de Rocha ao sustentar que a preocupação com a Epistemologia tem sido tradicionalmente uma atitude autoritária, pois esta não possui uma outra função senão a de impor um sentido uno, mesmo provisório, aos saberes. Desse modo, torna-se uma postura que deve ser abandonada enquanto exterior procura de verdades e, conseqüentemente, deslocada para o interior das relações sociais. Ou

<sup>393</sup> MORIN, *O pensar...* op. cit., p. 22.

<sup>394</sup> VILLEY, op. cit., p.754-755.

<sup>395</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000, p. 29.

seja, numa ótica política plural, a epistemologia deve passar de crítica exterior do objeto a objeto da crítica<sup>396</sup>.

Conforme previamente apresentado, a racionalidade mencionada conduziu a formação do pensamento jurídico na modernidade influenciando fortemente o ensino do direito. Segundo Streck, a crise do ensino jurídico representa uma crise do direito, a qual está relacionada com uma crise de paradigmas que apresenta duas faces. A primeira delas é uma crise do modelo decorrente da tradição liberal-individualista, de que os operadores do direito são reféns. A outra, é a crise do paradigma epistemológico da filosofia da consciência. Como fruto dessas crises, tem-se um direito alienado da sociedade<sup>397</sup>.

A aproximação do direito com a sociedade necessita da quebra de paradigmas. Para tanto, é preciso adotar uma nova epistemologia, a qual trabalha com o conhecimento como sendo uma mediação. Essa postura articula teoria e prática como indissociáveis, sendo a única forma de conhecer o real<sup>398</sup>.

Uma das grandes dificuldades encontradas para que seja possível conhecer o real está no fato de que todos aprenderam a lidar com o direito a partir de um prisma estático. Desse modo, vê-lo em movimento torna-se alvo de inúmeras reações.

Diante de uma sociedade que se poderia chamar de transnacional, torna-se necessário compreender o problema existente em manter uma perspectiva minimalista do mundo. Nesse sentido, importa mencionar os esforços de Ludwig Von Bertalanffy ao aprofundar, nos anos 50, a Teoria Geral dos Sistemas<sup>399</sup> partindo da idéia de que a maior parte dos objetos da física, astronomia, biologia<sup>400</sup> e sociologia formam um sistema<sup>401</sup>.

---

<sup>396</sup> Em seguida, o autor menciona a necessidade de se evitar a institucionalização do método, porque a sua unificação, como toda a sistematicidade, elimina a liberdade de invenção e gera o autoritarismo da verdade absoluta. Isso porque o discurso da ciência absoluta é uma das faces mais autoritárias do poder. Assim, a única certeza que resta é a repulsa às concepções sistematizadas e fechadas dos saberes. ROCHA, *Paradoxos da...* op. cit., p.31-32.

<sup>397</sup> STRECK, op. cit., p.83-84.

<sup>398</sup> ROCHA, *Epistemologia Jurídica...* op. cit., p.54.

<sup>399</sup> Sobre o autor, consultar BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

<sup>400</sup> Em se tratando especificamente da Biologia, importa mencionar que o centro de argumentação de Maturana e Varela é constituído por duas vertentes: A primeira, sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo. A segunda linha afirma que os seres vivos são autônomos, isto é, auto-produtores – capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio, ou seja, vivem no conhecimento e

Diferentemente da proposta mecanicista, que analisa o todo através da simples soma das partes que o compõem, a percepção sistêmica<sup>402</sup> observa o todo de maneira diferenciada. Através de determinados conceitos<sup>403</sup> essa proposta altera o paradigma epistemológico e a própria concepção de ciência. Diante do exposto, almejando apresentar de maneira clara e resumida a diferença paradigmática existente no modo de observar o mundo, elaborou-se o seguinte quadro comparativo:

Paradigmas	
Cartesiano-newtoniano	Complexidade Teoria dos Sistemas Autopoiéticos
Relação todo/parte	Relação sistema/entorno(ou ambiente)
Divisão sujeito/objeto	Observação de segunda ordem
Universo determinista, ordenado e harmônico	Desordem, complexidade, contingência
Máquina, mecanicismo	
Certeza	Paradoxos, riscos
Unidade	Diferença (unidade e multiplicidade)
Fragmentação	Observação complexa (múltiplas influências)
Impossibilidade de relação entre diferentes disciplinas	Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Multidisciplinaridade
Epistemologia sistemática	Epistemologia sistêmica (auto-referente)

**Quadro 3 – Comparativo entre paradigmas**

Talcot Parsons possui papel de destaque na elaboração do pensamento sistêmico, pois desenvolveu os primeiros elementos de uma linguagem conceitual geral para as ciências sociais<sup>404</sup>, tendo, mais tarde, exercido significativa influência no pensamento de Niklas Luhmann<sup>405</sup>.

---

conhecem no viver. Ver MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001, p.14.

<sup>401</sup> A proposta sistêmica será apresentada em suas linhas gerais. A partir de seus principais conceitos, no próximo capítulo serão analisadas as suas contribuições para o direito.

<sup>402</sup> Niklas Luhmann foi um dos principais autores a desenvolver essa matriz teórica, tendo seu pensamento revisto por diversos autores, dentre eles, Günther Teubner.

<sup>403</sup> Tais conceitos serão desenvolvidos, em suas linhas gerais, mais adiante neste capítulo.

<sup>404</sup> Parsons considerava os sistemas sociais como os constituintes do sistema mais geral de ação. Para ele, existem dois sistemas de ação. O primeiro refere-se ao ambiente físico e o segundo é denominado “realidade última”. PARSONS, Talcot. *O Sistema das Sociedades Modernas*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974, p. 15.

<sup>405</sup> O pensamento de Luhmann pode ser dividido em duas fases, quais sejam: A primeira, datada do início dos anos 60 até meados da década de 80, aperfeiçoa o estrutural-funcionalismo de Talcot Parsons, dirigindo-se para uma concepção da teoria dos sistemas funcional-estruturalista, tendo por base a os conceitos de complexidade, contingência e risco, e a diferenciação entre sistema e ambiente, através de um mecanismo de seleção de equivalentes funcionais que servem para a redução de complexidade. Na segunda fase, Luhmann introduziu uma nova concepção de sistema social, a qual fora produzida por dois biólogos e neurofísicos chilenos: Humberto R. Maturana e Francisco Varela. Essa mudança implicou na substituição da teoria dos sistemas abertos, caracterizada pela diferença entre sistema e ambiente, pela teoria dos sistemas autopoiéticos. Desse modo, tomando como referência o conceito de autopoiesis, Luhmann passa a definir o sistema social como sistema autopoiético, fechado e auto-referenciado. Consultar: NEVES, Clarissa Baeta (org), SAMIOS, Eva Machado

Luhmann entende estarem esgotadas as possibilidades da sociologia clássica para a descrição da sociedade moderna. Por esse motivo, propõe a superação dos obstáculos epistemológicos. Assim, os sistemas sociais vão se produzindo na sociedade com a função de reduzir a complexidade<sup>406</sup>.

Diferentemente do modelo cartesiano-newtoniano, a concepção adotada por Luhmann parte do fato de que toda observação e toda descrição devem apoiar-se numa distinção. Para que algo possa ser designado deve ser, primeiramente, distinguido. Quando a distinção destaca algo a separando de outras coisas, então se designam *objetos*. Em contrapartida, se a distinção acontece mediante separação efetuada por noções contrárias, então se designam *conceitos*. Dessa forma, um entendimento teórico do direito pressupõe a formação de conceitos, pelo menos no sentido que aqui se esboçou<sup>407</sup>.

Com o intuito de construir uma teoria da sociedade como sistema social, Luhmann pretende observar integralmente a sociedade<sup>408</sup>. Para tanto, torna-se necessário desenvolver, de maneira relacionada, novas concepções, dentre as quais poderiam ser destacadas: sociedade como sistema, evolução, diferenciação, comunicação e observação. Desse modo, o sistema não deve ser mais tratado como “uno”, como um teórico da unidade, mas da diferença. Esse esforço teórico é desenvolvido na nova teoria dos sistemas que os considera como autopoieticos<sup>409</sup>, auto-referentes, operacionalmente fechados<sup>410</sup> e cognitivamente abertos<sup>411</sup>.

Barbosa. *Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997, p. 10. e ROCHA; DUTRA, *Notas introdutórias...* op. cit., p.291.

<sup>406</sup> AMADO, Juan Antonio Garcia. A sociedade e o direito na obra de Niklas Luhmann. In ARNAUD, André-Jean (org.). *Niklas Luhmann: do sistema social à Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, p. 313.

<sup>407</sup> LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.79-80.

<sup>408</sup> Dentre as inúmeras características que podem ser atribuídas à sociedade, Luhmann destaca duas, quais sejam: a complexidade e a contingência. “Como complexidade queremos dizer que sempre existem mais possibilidades do que se pode realizar. Por contingência entendemos o fato de que as possibilidades apontadas párea as demais experiências poderiam ser diferentes das esperadas”. Ver Idem. *Sociologia do Direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, p.45.

<sup>409</sup> Lembre-se que a aplicação do conceito de autopoiesis à teoria dos sistemas foi desenvolvida pelos biólogos chilenos Maturana e Varela. Sobre isso, escrevem: “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por – literalmente- produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de *organização autopoietica*. [...]”. MATURANA, VARELA, op. cit., p. 52.

<sup>410</sup> NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. In *Encontro Anual da Anpocs* realizado em Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003, p.11.

<sup>411</sup> Eis aqui o grande paradoxo do fechamento operacional, uma vez que esse representa a condição de abertura dos sistemas cognitivos. Luhmann esclarece que os “sistemas abertos são aqueles que, através de relações de trocas com seu ambiente, através de *input e output*, podem manter-se num estado de ordem complexa”. Ver em LUHMANN, Niklas. Por que uma “Teoria dos Sistemas”? In NEVES; SAMIOS, op. cit., p.39.

Isso porque, embora exista articulação entre os sistemas, é possível verificar que os subsistemas constituem unidades que vivem simultaneamente em clausura operacional e abertura informacional cognitiva em relação ao respectivo meio envolvente<sup>412</sup>.

Para a teoria sistêmica, a sociedade é percebida como um sistema composto de inúmeros subsistemas, ou sistemas parciais. Nesse contexto, a comunicação é o elemento que constitui o sistema social e seus subsistemas<sup>413</sup>.

Assim, verifica-se que a extrema complexidade<sup>414</sup> apresentada por uma sociedade de risco<sup>415</sup> revela a necessidade de um novo enfoque epistemológico à teoria do direito, podendo esta ser analisada sob a ótica de uma matriz teórica de caráter pragmático-sistêmica. Tal enfoque, que visa suplantar as tradicionais matrizes epistemológicas (adotadas pelo direito), passa a ser apresentada a seguir.

## 5.2. OBSERVANDO O DIREITO A PARTIR DA TEORIA DOS SISTEMAS SOCIAIS<sup>416</sup>

A contribuição da teoria dos sistemas sociais para o direito se deve, em primeiro lugar, por ser um pensamento que amplia o olhar acerca do sistema jurídico<sup>417</sup>. Trata-se,

---

<sup>412</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p. 139.

<sup>413</sup> Para Luhmann “A comunicação é a criação de uma realidade emergente, nomeadamente da sociedade que, por seu lado, assenta na reprodução contínua da comunicação pela comunicação. Esta pode ser a causa de efeitos de união nos sistemas conscientes individuais tanto como de irritações, dissociações e rejeições passageiras ou pormenores”. LUHMANN, Niklas. *A improbabilidade da comunicação*. Tradução de Anabela Carvalho. 3 ed. Lisboa: Veja, 2001, p. 71.

<sup>414</sup> Complexidade, para Luhmann “non è un concetto dell’osservazione e della descrizione. [...] La distinzione che costituisce la complessità há la forma di um *paradosso*: complessità è *l’unità di uma molteplicità*”. Idem; DE GIORGI, Raffaele. *Teoria della società. Teoria della società*. Milano: FrancoAngeli, 1996, p.40-1.

<sup>415</sup> Sobre risco, Rocha escreve que se trata da própria contingência, uma vez que uma decisão sempre implica a possibilidade de que as suas conseqüências ocorram de maneira diferente. ROCHA, *Introdução à...* op. cit., p. 39. Informações mais detalhadas podem ser consultadas em BECK, Ulrich. *La sociedade del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Traducción Jorge Navarro. Barcelona: Paidós, 1998.

<sup>416</sup> Antes de iniciar este item, ressalta-se que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema. Através dos aportes fornecidos pela teoria dos sistemas sociais, busca-se uma observação diferenciada do sistema jurídico, rompendo com o modelo paradigmático adotado pela modernidade. Ao longo do desenvolvimento do assunto, serão recorrentemente utilizadas as obras de Niklas Luhmann, Gunther Teubner e Leonel Severo Rocha.

<sup>417</sup> “De observador, passamos a observados (por nós mesmos) Mas o que vemos? O momento de reflexão diante de um espelho é sempre muito peculiar, porque nele podemos tomar consciência do que, sobre nós mesmos, não é possível ver de nenhuma outra maneira: como quando revelamos o ponto cego, que nos mostra a nossa própria estrutura, e como quando suprimimos a cegueira que ela ocasiona, preenchendo o vazio. A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, uma ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de

portanto, de uma percepção diferente daquela instituída pelas matrizes teóricas influenciadas pelo pensamento cartesiano-newtoniano, as quais foram responsáveis por definir a modernidade.

Diante do exposto, Antunes, ao escrever o prefácio da obra “*O direito como sistema autopoietico*”, de Teubner, constata que o atual debate em curso na filosofia e na teoria do direito parece dominado por um impasse: 1º) de um lado, temos as teorias analítico-formalistas (de que a “Teoria Pura” ainda é paradigma). Essas estão centradas exclusivamente na positividade do direito, estando alheias à relação entre direito e a sociedade; 2º) de outro modo, as teorias sociológicas abordaram exaustivamente todo tipo de interações sociais do direito, não fazendo justiça a sua própria autonomia. Assim, surge a teoria dos sistemas autopoieticos, a qual é capaz de oferecer ao direito a possibilidade de ultrapassar a falsa alternativa entre um sistema normativo autônomo ou um sistema decisional socialmente condicionado<sup>418</sup>. A teoria dos sistemas autopoieticos parte da afirmação de que o sistema do direito é um sistema parcial (subsistema) do sistema da sociedade<sup>419</sup>.

Através do paradigma sistêmico, o direito não será visto somente como conjunto de regras ou normas jurídicas, mas como um complexo sistema parcial funcionalmente diferenciado<sup>420</sup>. A partir da diferenciação entre sistema e ambiente (apresentada anteriormente) o sistema social se diferencia funcionalmente formando subsistemas, os quais desempenham uma função na sociedade<sup>421</sup>.

Luhmann adaptou a teoria para as ciências sociais através da compreensão de um sistema social baseado na comunicação<sup>422</sup>. Através dos aportes fornecidos pela teoria autopoietica, aplicada aos sistemas sociais, ele apresenta uma visão ampla do funcionamento do direito e sua complexidade. Isso porque, diferentemente do que estabelece o pensamento

descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos”. MATURANA; VARELA, op. cit., p. 29-30.

<sup>418</sup> ANTUNES, José Engrácia. Prefácio. In TEUBNER, Günther. *O direito como sistema autopoietico*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989, p. XIX-XX.

<sup>419</sup> LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.88.

<sup>420</sup> Em obra italiana, Luhmann e De Giorgi estabelecem que “Da quando esiste la sociologia si occupa della differenziazione. Verso la fine del secolo scorso il concetto di differenziazione permise alla sociologia di abbandonare le teorie del progresso, di passare ad analisi strutturali e di recepire, comunque, dalle scienze economiche la valutazione positiva della utilità della divisione del lavoro. [...]”. Idem; DE GIORGI, *Teoria della...* op. cit., p. 247.

<sup>421</sup> ROCHA; DUTRA, *Notas introdutórias...* op. cit., p. 292-293.

<sup>422</sup> Lembre-se que, para Luhmann, “sem comunicação não existem relações humanas nem vida humana propriamente dita”. LUHMANN, *A improbabilidade...* op. cit., p. 39.

tradicional, a explicação sistêmica se concentra e considera múltiplas influências, possibilidades e interpretações. Busca ampliar o foco de observação e acatar a complexidade<sup>423</sup>.

#### Segundo Rocha:

A sociedade contemporânea é constituída por uma estrutura paradoxal, na qual ampliam-se a justiça e a injustiça, o direito e o não-direito, a segurança e a insegurança, a determinação e a indeterminação. Em outras palavras, nunca a sociedade foi tão estável e nunca a sociedade foi tão instável, pois a lógica binária não tem mais sentido na paradoxalidade comunicativa<sup>424</sup>.

No caso do sistema jurídico, verifica-se que esse possui uma função e um código binário (direito e não direito), os quais estão diretamente relacionados com o processo de diferenciação funcional. Nesse sistema, especificamente, essa função passa a ser a redução da complexidade social<sup>425</sup>. Desta forma, o principal problema trabalhado por Luhmann será captar e reduzir complexidade do mundo<sup>426</sup>.

#### Luhmann esclarece que

O sistema opera de maneira seletiva, tanto no plano das estruturas como no dos processos: sempre há outras possibilidades que se possam selecionar quando se busca uma ordem. Justamente porque o sistema seleciona uma ordem, ele mesmo se torna complexo, já que se obriga a fazer uma seleção da relação entre seus elementos<sup>427</sup>.

A teoria Luhmanniana propõe alternativas epistemológicas na observação do sistema jurídico. Desde o construtivismo radical de Von Förster, o qual foi seguido por

<sup>423</sup> MÄDCHE; DUTRA, op. cit., p. 101.

<sup>424</sup> ROCHA, *Introdução à...* op. cit., p.45.

<sup>425</sup> Garcia Amado estabelece que “O problema desencadeante da gênese e manutenção da ordem social é designado em Luhmann com dois conceitos estritamente relacionados: complexidade e dupla contingência”. Ver em AMADO, Juan Antonio Garcia. A sociedade e o direito na obra de Niklas Luhmann. In ARNAUD, André-Jean (org.). *Niklas Luhmann: do sistema social à Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004, p. 301.

<sup>426</sup> Para que ocorra a redução da complexidade, o sistema desenvolve inúmeras estratégias, dentre as quais suas podem ser apontadas: 1ª) transposição de problemas e 2ª) dupla seletividade. “A primeira estratégia dá-se a redefinição do problema da complexidade do mundo em problemas do sistema. A complexidade do mundo como ponto de referência de análise funcional, enquanto exterior ao sistema, precisa ser transformada em problemas de sistema. [...] A dupla seletividade é para Luhmann a segunda estratégia a conduzir funcionalmente no interior do sistema à redução da complexidade. Reduzir progressivamente a complexidade significa para o sistema aumentar sua própria complexidade interna. Ela consiste, ao mesmo tempo, em proceder a seleção progressiva das possibilidades do mundo e isto significa “ganhar espaços do mundo”, ordena-las na forma de código em situações concretas. Esta era, originalmente, a concepção funcional de estrutura e processo para Luhmann”. NEVES; SAMIOS, op. cit., p.12-3.

<sup>427</sup> LUHMANN, Niklas. *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana, 1996, p. 17.

Luhmann, busca-se descrever o modo como são utilizados os paradoxos do direito. Assim, contrariamente ao modelo anterior, que primava pela certeza e segurança, a teoria dos sistemas falará em paradoxos do direito como sendo uma condição necessária para a compreensão e crítica do mesmo<sup>428</sup>.

Conforme pode ser visto no item anterior deste capítulo, o sistema do direito opera na forma de comunicação, protegendo os limites que a sociedade mesmo traça. Com a ajuda da teoria dos sistemas operacionalmente fechados, é fixada uma posição frente ao debate sustentado por longo tempo entre a semiótica e a análise lingüística<sup>429</sup>.

Segundo Luhmann:

*Se si descrive la società come un sistema, allora, dalla teoria generale dei sistemi autopoietici, segue che si deve trattare di un sistema operativamente chiuso. Sul piano, delle operazioni proprie del sistema non c'è alcun contatto con l'ambiente. Questo vale anche quando – e su questo difficile principio, che contraddice l'interna tradizione della teoria della conoscenza, dobbiamo richiamare espressamente l'attenzione – queste operazioni siano osservazioni oppure operazioni la cui autopoiesi richiede un'autoosservazione. [...]»<sup>430</sup>.*

Na perspectiva sistêmica, a unidade de um sistema (incluindo suas estruturas e limites) se produzirá e reproduzirá por meio de operações do próprio sistema. Esse fenômeno, já apresentado acima, chama-se “fechamento operacional”, o qual é válido tanto para o sistema da sociedade como para o sistema do direito. A forma de operação que produz e reproduz o sistema da sociedade é a comunicação plena de sentido. Isto permite afirmar que o sistema do direito (enquanto sistema parcial da sociedade), ao utilizar a forma operativa da comunicação, não pode fazer outra coisa senão criar formas no meio de sentido através da comunicação<sup>431</sup>.

Após considerar as características do fechamento operativo dos sistemas, importa mencionar o seu caráter cognitivamente aberto. Tal compreensão é necessária para que se

<sup>428</sup> No entendimento de Rocha, diferentemente do que propôs a lógica clássica, a teoria dos sistemas não propõe a eliminação dos paradoxos, e sim a sua ampliação e seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso perceber que os paradoxos surgem quando as condições de possibilidade também são as condições de sua impossibilidade. ROCHA, *Paradoxos da...* op. cit., p.17-8.

<sup>429</sup> Diante do exposto, Luhmann afirma que a utilização apenas da perspectiva da linguagem impede a compreensão do discurso jurídico como “autônomo”, ou como um sistema operacionalmente fechado. LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p. 90-91.

<sup>430</sup> Idem; DE GIORGI, Raffaele. *Teoria della...* op. cit., p. 30.

<sup>431</sup> Idem. *El derecho...* ibidem., p 89.

entenda o modo como o sistema jurídico se relaciona com seu ambiente e com os demais subsistemas sociais<sup>432</sup>. Inicialmente, essas relações foram importadas dos modelos cibernéticos<sup>433</sup>, utilizando-se dos conceitos de *input/output* para o desenvolvimento da teoria dos sistemas abertos. A perspectiva aberta dos sistemas implica em considerar os estímulos ocasionados por informações provenientes de seu meio envolvente<sup>434</sup>. Tal acontecimento poderá ser denominado de irritação ou perturbação. No pensamento de Luhmann, “El sistema autopoietico no es teleológico – no opera em función de um fin -, encuentra asociado a una historia mutua de câmbios concordantes com el entorno. A este procedimiento se lê lhama ‘acoplamiento estructural’”<sup>435</sup>.

Diante do exposto, observa-se que a perspectiva operativa fechada do sistema jurídico é o que lhe possibilita adquirir autonomia. Entretanto, tal sistema também se apresenta como cognitivamente aberto. Ambos os aspectos suscitados serão responsáveis pela consideração dos sistemas enquanto autopoieticos. Sobre o tema, Teubner esclarece:

A teoria autopoietica oferece uma análise das soluções da prática jurídica para o problema da indeterminação do direito graças à conjugação dos seguintes elementos: auto-referência<sup>436</sup>, paradoxo, indeterminação e estabilidade através de valores próprios. Através da aplicação da sua própria distinção entre legal/ilegal, o sistema jurídico constrói-se a si mesmo na base de um círculo auto-referencial<sup>437</sup>.

---

<sup>432</sup> Diferentemente do que propõem alguns autores, nas relações intersistêmicas nenhum subsistema pode pretender ter uma posição privilegiada em relação aos demais. Rocha e Dutra escrevem que tal fato não é possível nem mesmo na Economia, conforme descrevem alguns autores. Ver ROCHA; DUTRA, *Notas introdutórias...* op. cit., p. 292.

<sup>433</sup> Maturana e Varela desenvolvem o tema ao escreverem que “Essa ciência foi definida originalmente por Norbert Wiener como ‘a ciência do controle e a comunicação em sistemas complexos (computadores, seres vivos)’, ainda que sua versão moderna (Pask, Von Foerster) se refira a ela como o estudo das relações (de organização) que os componentes de um sistema devem ter para existir como uma entidade autônoma”. MATURANA; VARELA. Op. cit., p. 36.

<sup>434</sup> O assunto remete ao denominado por Luhmann e De Giorgi como *acoplamiento estructural*. Segundo o autor: “Attraverso accoppiamenti strutturali un sistema può essere raccordato a sistemi altamente complessi dell’ambiente, senza che esso debba raggiungere o ricostruire la loro complessità. La complessità di questi sistemi dell’ambiente resta intrasparente per il sistema, essa non viene neppure ripresa dal sistema nel proprio modo di operare perchè, per usar la terminologia di Ashby, per questo manca la *requisite variety*. Essa viene ricostruita nel próprio operare per lo più nella forma di presupposto e disturbo o di normalità e irritazione. [...]”. LUHMANN; DE GIORGI, *Teoria della...* op. cit., p.35.

<sup>435</sup> Idem.; SCHORR, Karl Eberhard. *El sistema educativo: problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 25.

<sup>436</sup> Sobre referência sistêmica, importa mencionar que “se entiende la referencia de um sistema con respecto a su entorno. A partir de cada sistema parcial se dan tres tipos de referencias sistémicas: la referencia al sistema total, la referencia a otros sistemas parciales y la referencia a sí mismo, y todo ello com distintos entornos em cada caso. [...]” Idem. Ibidem., p. 49.

<sup>437</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p. 24.

A teoria da autopoiesis abre uma ruptura com o tradicional tabu da circularidade através da introdução de uma nova perspectiva. Essa noção busca lidar com a questão da auto-referência e pretende fazer da circularidade um modelo válido. Pretende-se, assim, apresentar uma nova postura epistemológica que se “assente no postulado de que a realidade possui, independentemente mesmo do conhecimento humano e da sua apreensão cognitiva, uma estrutura circular”<sup>438</sup>. Luhmann, ao tratar sobre o assunto, escreve que “toda comprensión tiene que ver con situaciones circulares, con situaciones que em si mismas remiten a si mismas [...]”<sup>439</sup>.

Assim, pode-se descrever o direito como um sistema autopoietico e auto-diferenciador, pois é ele mesmo quem produz todas as distinções e descrições que utiliza, e a unidade do direito vincula-se com a sua auto-produção: “autopoiesis”. De acordo com isto, a sociedade deve ser tratada como o ambiente social que possibilita e suporta esta auto-produção<sup>440</sup>.

O sistema jurídico é constituído por atos de comunicação particulares. Tal sistema se reproduz através de atos jurídicos que geram novos atos jurídicos. Esses atos comunicativos, próprios do subsistema jurídico, regulam-se a partir de expectativas<sup>441</sup> jurídicas especializadas, as quais vinculam os processos sistêmicos internos, permitindo a fixação de suas fronteiras. Em todas essas operações, o sistema jurídico, ao descrever seus componentes utilizando suas próprias categorias, começa a estabelecer normas reguladoras das suas próprias operações, estruturas, processos, limites, meio envolvente e até sua própria identidade. A definição do seu meio envolvente<sup>442</sup> é denominada por Teubner como “realidade jurídica”<sup>443</sup>. Buscando tornar didática a perspectiva adotada pelo autor, elaborou-se uma representação acerca das considerações referidas, a qual pode ser conferida abaixo:

---

<sup>438</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p.21.

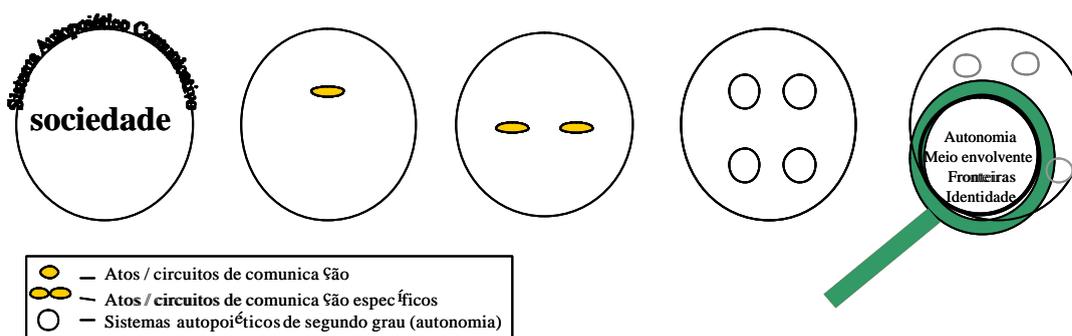
<sup>439</sup> LUHMANN, *Teoría de...* op. cit., p. 93.

<sup>440</sup> Idem. *El derecho...* op. cit., p.85.

<sup>441</sup> Sobre expectativas, Luhmann escreve que a função da complexidade é a de aumentar a complexidade dos sistemas sociais, aumentando assim o âmbito de experiência e de ações expectáveis de forma a adequar-se a um mundo complexo, com múltiplas situações e exigências instáveis. Idem. *Teoría de...* ibidem., p.50.

<sup>442</sup> Sobre o tema, importa referir o pensamento luhmanniano ao considerar que “[...] Diferenciación del sistema significa la formación de sistemas parciales. Esto se lleva a cabo de tal manera que dentro del sistema de la sociedad se diferencian otros sistemas sociales que operan bajo circunstancias determinadas y para los cuales el resto de la sociedad constituye el entorno. Em analogia com o uso do idioma em la biología, hablaremos de un entorno intrasocial. El concepto, aparentemente paradójico, de un entorno interno indica que deben analizarse simultáneamente varias referencias del sistema al mismo tiempo”. Idem; SCHORR, *El sistema...* op. cit., p. 37.

<sup>443</sup> TEUBNER, *O Direito...* ibidem., p.140.



**Figura 22 – Ilustração: Graus de autonomia dos sistemas parciais da sociedade**

O esquema demonstrado acima representa o processo comunicativo existente para o surgimento de um subsistema social autônomo. Para Teubner, a chave para a sua compreensão reside na relação tripartida entre auto-observação, auto-constituição e auto-reprodução. Através das operações sistêmicas, o sistema começa a constituir seus próprios componentes, conduzindo à emergência de círculos auto-referenciais em relação aos atos jurídicos, normas jurídicas, processos jurídicos e dogmática jurídica<sup>444</sup>.

Nafarrate descreve o modelo autopoiético como sendo circular, não tendo mais sentido falar em causas e efeitos. Tudo o que ocorre em um sistema se encontra determinado por sua própria organização (e não pelas perturbações provenientes do meio ambiente). Conforme pode ser visto, os sistemas autopoiéticos se encontram associados a uma história mútua de trocas com o ambiente. Esse procedimento é denominado pelo autor de acoplamento estrutural<sup>445</sup>.

Esse processo de autonomia dos sistemas autopoiéticos comunicativos está intimamente relacionado com a complexidade das sociedades Pós-Modernas, pois conforme estabelece Teubner, o princípio da complexidade social adequada, tomado de Luhmann, estabelece que a ordem legal das sociedades deve ter mecanismos que lhe permitam operar em um entorno complexo de subsistemas semi-autônomos funcionalmente diferenciados.

Logo, chega-se à conclusão de que uma ordem legal Pós-Moderna deve estar orientada a processos auto-reflexivos em subsistemas sociais diferenciados<sup>446</sup>.

<sup>444</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p.70.

<sup>445</sup> NAFARRATE, Javier Torres. Nota a la versión en español. In LUHMANN, Niklas e SCHORR, Karl Eberhard. *El sistema educativo: problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 25.

<sup>446</sup> TEUBNER, Gunther. Elementos materiais e reflexivos no direito moderno. In *La fuerza del derecho*: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de

Diante do exposto, convém destacar os três tipos existentes de referências sistêmica<sup>447</sup>: referência ao sistema total, referência a outros sistemas parciais e referência a si mesmo. A primeira forma aborda a função dos sistemas parciais em relação ao sistema social em sua totalidade (o vínculo já relatado entre sistema e entorno). Já a referência a outros sistemas ocorre quando há o entrelaçamento de sistemas diferenciados (estando relacionada com as intervenções intersistêmicas). Por fim, a terceira forma, também denominada de reflexão, relaciona-se com a possibilidade de um sistema diferenciado referir-se a si mesmo<sup>448</sup>.

O conceito de reflexão também é desenvolvido pela teoria de Teubner ao explica que a crise do direito moderno está ligada a insuficiência do modelo de racionalidade empregado pelo direito, um modelo que corresponde a necessidades funcionais de uma sociedade distinta desta em que vive o homem contemporâneo e que exige mecanismos novos, mecanismos reflexivos de resolução de conflitos<sup>449</sup>.

Segundo o autor, o conceito de reflexividade deve ser observado através de duas delimitações: 1º) deve avaliar qual a posição atual do direito no contexto de uma sociedade funcionalmente diferenciada; e 2º) deve determinar quais as conseqüências operacionais dessa avaliação. Assim, segundo o autor, só se pode falar de direito reflexivo “se o sistema jurídico se identifica a si mesmo como um sistema autopoietico, e extrai dessa auto-identificação conseqüências operacionais”<sup>450</sup>.

Teubner, respondendo às críticas realizadas por Rottleuthner em relação à linguagem da teoria dos sistemas autopoieticos<sup>451</sup>, desenvolve uma representação esquemática da compreensão dos graus de autonomia através da articulação hipercíclica do sistema jurídico.

---

Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000, p. 93.

<sup>447</sup> Por referência sistêmica, entenda-se a referência de um sistema em relação ao seu ambiente.

<sup>448</sup> LUHMANN; SCHORR, *El sistema...* op. cit., p. 49-51.

<sup>449</sup> RAVINA, *Introdução...* op. cit., p. 18.

<sup>450</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p.138-139.

<sup>451</sup> A crítica mencionada por Rottleuthner, também compartilhada por muitos críticos da teoria dos sistemas, refere-se à obscuridade e ausência de clareza terminológica e conceitual da teoria. O próprio Luhmann escreve sobre a crítica realizada aos conceitos da teoria. Tal afirmação fica evidente quando o autor manifesta que: “Assim como outras teorias, a Teoria dos Sistemas também tem desvantagens. A desvantagem da Teoria dos Sistemas (se é que isso pode ser considerado realmente como desvantagem) está na grande complexidade e na abstração de seus conceitos. Seu campo conceitual é interdisciplinar e sua compreensão seria apenas fragmentária se se recorresse aos meios habituais das disciplinas científicas. Nenhum jurista pode estar informado adequadamente, principalmente devido aos rápidos desenvolvimentos científicos e tecnológicos.

Segundo ele, se aplicada a idéia de hiperciclo ao direito, é possível constatar que a autonomia se desenvolve em três fases: 1ª) denominada de *direito socialmente difuso*, 2ª) *direito parcialmente autônomo*, e 3ª) *direito autopoietico*. Abaixo, encontra-se a representação realizada pelo autor<sup>452</sup>:

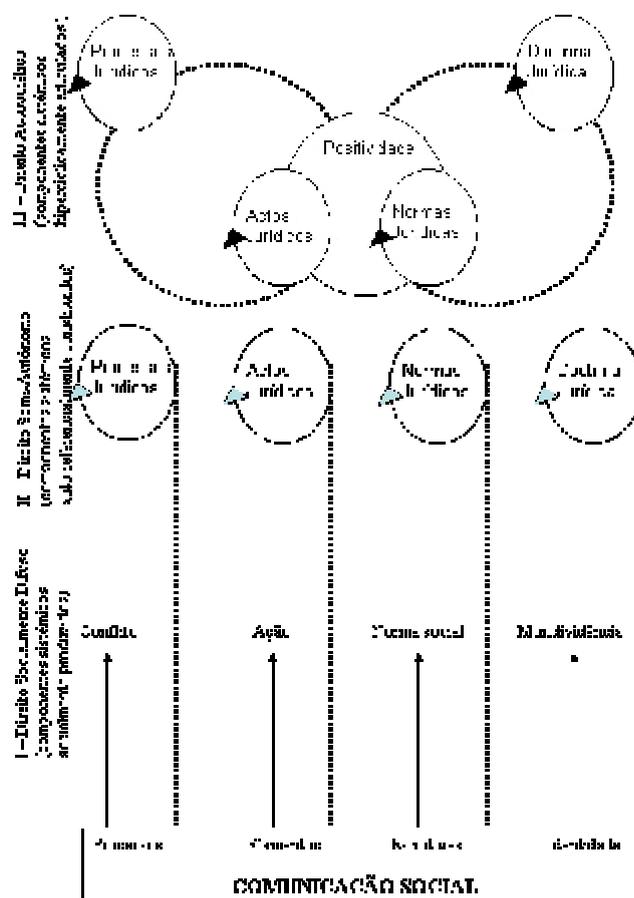


Figura 23 – Ilustração: Fases da autonomia jurídica segundo Teubner

Cumprido ressaltar ainda que o sistema jurídico é capaz de detectar a presença de conflitos no seu meio envolvente através de sensores especificamente jurídicos, os quais podem ser verificados por meio de conceitos apresentados pela doutrina ou mesmo por

---

Deste esforço teórico não deveriam ficar excluídas as aplicações práticas, mas na realidade estas surgem esporádica e pontualmente: por causalidade e mais bem em forma de estímulos que de conclusões lógicas. Por isso, desde o princípio, renuncia-se a idéia de uma teoria que pudesse orientar a prática, descreve-se o sistema do direito como um sistema que se observa e se descreve a si mesmo e que, por conseguinte, ao desenvolver suas próprias teorias se comporta de maneira construtivista; quer dizer: sem nenhuma intenção de representar o mundo exterior ao sistema”. LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.77.

<sup>452</sup> Em se tratando da primeira fase, *direito socialmente difuso*, Teubner afirma que os elementos, estruturas, processos e limites do discurso jurídico são idênticos aos da comunicação social geral ou, pelo menos, determinados heteronomamente por esta última. Já a segunda fase, *direito parcialmente autônomo*, possui lugar quando o discurso jurídico começa a definir seus próprios componentes e a usá-lo operativamente. O direito apenas ingressa na terceira e última fase ao tornar-se *autopoietico*, momento em que os componentes do sistema são articulados entre si num hiperciclo. Essas informações, bem como o esquema reproduzido acima, encontram-se na obra TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p.77-78.

normas definidoras dos limites jurídicos. Tais conflitos são previstos por expectativas jurídicas e processados através de normas, processos e doutrinas jurídicas. Em sua aplicação, é possível identificar a produção de uma decisão final e imperativa de resolução do conflito, a qual poderá ligar-se, no futuro, a novas comunicações jurídicas<sup>453</sup>.

Conforme pode ser percebido, com o conceito de observação sistêmica explora-se o caminho de uma epistemologia construtivista considerada de maneira geral. Nesta epistemologia não somente se quer incluir os sistemas especializados na cognição, mas todo o tipo de sistemas que usam observações auto-produzidas para regular sua relação com o ambiente. Por conseguinte ficam incluídos sistemas como a religião, a arte, a economia, a política e, sobre tudo, o direito. A reunião de construções tão diversas e policontextuais deve ser efetuada a partir da teoria dos sistemas autopoieticos<sup>454</sup>.

Nesse sentido, escreve Rocha:

A teoria autopoietica, ao contrário do que muitos pensam, não tem o escopo de solucionar todos os problemas do Direito, mas sim possibilitar, através de uma visão complexa da sociedade e do Direito, a potencialização dos sistemas complexos e suas observações para a construção de respostas a perguntas as quais não sabemos o conteúdo. Assim, deve-se estar preparado para responder às perguntas da voraz Pós-Modernidade [...] inserida em uma Matriz Epistemológica Pragmática (Sistêmica), onde o sistema (auto)observa-se a fim de permitir a operacionalidade do sistema num processo de desparadoxização dos paradoxos da auto-referência<sup>455</sup>.

Os conceitos desenvolvidos (mas não esgotados) até o momento revelam uma nova perspectiva no modo de observar o direito. Diferentemente do modo como a teoria do direito tradicional abordou a questão, a teoria dos sistemas autopoieticos permite um novo olhar do sistema jurídico integrado com os demais subsistemas sociais e o próprio ambiente do sistema social. Com isso, pretende-se observar a sociedade em sua totalidade. Especialmente em Luhmann, a teoria crítica da sociedade está relacionada com o interesse na análise da

---

<sup>453</sup> TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p 142.

<sup>454</sup> LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.69.

<sup>455</sup> ROCHA, Leonel Severo; CARVALHO, Delton Winter de. Auto-referência, Circularidade e Paradoxos na Teoria do Direito. In ROCHA, Leonel Severo (org.); MORAIS, José Luis Bolzan de; STRECK, Lênio Luiz. *Anuário 2002*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2002, p.252.

sociedade como um todo, sendo necessário observar as implicações sociais, econômicas, políticas<sup>456</sup>, jurídicas, educacionais e outras<sup>457</sup>.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, é possível observar que o enfrentamento dos desafios da complexidade do mundo encontra resposta na matriz sistêmica proposta pela teoria de Luhmann e também desenvolvida por Teubner. Tal referencial teórico possibilita a (re)construção da teoria jurídica sob novos postulados, não mais centrados em uma percepção influenciada pela perspectiva reducionista cartesiana-newtoniana<sup>458</sup>. Sua construção teórica possibilita a abordagem de um outro subsistema de grande importância para a compreensão deste trabalho: trata-se da observação do sistema funcional educativo (aplicado ao direito), o qual passa a ser desenvolvido no item que segue.

### 5.3 REFLETINDO A EDUCAÇÃO (JURÍDICA) SOB UM OLHAR SISTÊMICO<sup>459</sup>

Conforme estabelece a teoria dos sistemas, o sistema da sociedade moderna caracteriza-se pela diferenciação funcional<sup>460</sup>. As funções dos sistemas são orientadas por uma grande quantidade de possibilidades, pontos de vista de comparação entre possibilidades

---

<sup>456</sup> BÜLLESBACH, Alfred. Princípios de teoria dos sistemas. In KAUFMANN, Arthur (org.); WINFRIED, Hassemer (orgs.). *Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 409.

<sup>457</sup> Contudo, a perspectiva adotada por Teubner recusa-se a aceitar a preponderância de um sistema sobre o outro, bem como o contato direto de um para com o outro. Sobre possibilidades de intervenção intersistêmica, o autor aponta três formas de intervenções indiretas entre os sistemas. São elas: 1ª) observação sistêmica mútua, 2ª) articulação pela interferência e 3ª) comunicação pela organização. Informações detalhadas podem ser consultadas em TEUBNER, *O Direito...* op. cit., p 155-199.

<sup>458</sup> Segundo Mèlic: “[...] Luhmann combate de nuevo la metafísica ontológica que – según sus propias palabras – estaba obligada a subestimar la dimensión social de todo experimentar pensando que la razón (el buen sentido) era lo que mejor estaba repartido del mundo. La referencia al *Discurso del método* de Descartes es evidente. Al inmovilismo e unmutabilidad de la ontología tradicional, Luhmann le opone la dinamicidad del sistema. [...]”. MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996, p. 16.

<sup>459</sup> A abordagem do tema será desenvolvida através dos aportes fornecidos pela teoria luhmanniana. Para tanto, importa mencionar a existência de apenas duas obras acessíveis a consultas sobre o sistema educativo na obra de Luhmann. Serão utilizados como principais referenciais deste capítulo os livros: Idem; SCHORR, *El sistema...* op. cit. e Idem. *Teoría de...* ibidem. Destaca-se, ainda, a utilização do trabalho de NEVES, *A Educação...* op. cit.

<sup>460</sup> Para Luhmann e De Giorgi: “È difficile determinare quali siano stati gli inizi di questo processo di differenziazione, perchè non è possibile delimitarli rispetto a ciò che chiamiamo *preadaptive advances*. Decisivo è il fatto che, ad un certo momento la ricorsività della riproduzione autopoiética comincia a comprendere se stessa e raggiunge una chiusura a partire dalla quale, per la política conta solo la política, per l’arte solo l’arte, per l’educazione solo la predisposizione e la disponibilità all’apprendimento, per l’economia solo il capitale e il profitto, mentre i corrispondenti ambienti sociali interni. [...] LUHMANN; DE GIORGI, *Teoria della...* op. cit., p.290-291.

realizadas e outras que estão por se realizar. No entendimento de Luhmann, toda observação e toda descrição devem apoiar-se numa distinção, pois para que algo possa ser designado, deve ser, primeiramente, distinguido<sup>461</sup>.

Dentre os subsistemas existentes, este capítulo se propõe a abordar o sistema educativo. Através de conceitos desenvolvidos principalmente por Luhmann, pretende-se abordar os elementos que caracterizam o sistema educativo enquanto sistema parcial diferenciado funcionalmente.

Inicialmente, importa mencionar as considerações de Mèlic ao relatar que a teoria desenvolvida por Luhmann é pouco utilizada na área da Pedagogia. Segundo o autor, a cibernética tem exercido forte influência no desenvolvimento das teorias pedagógicas. Os pedagogos permanecem citando Bertalanffy e ignorando as contribuições apresentadas pela perspectiva luhmanniana<sup>462</sup>.

Luhmann sustenta que a ambição crítica e social da pedagogia elaborada nas últimas décadas oferece poucos elementos úteis, uma vez que articulou as relações entre educação e sociedade de maneira deficiente em muitos sentidos, não desenvolvendo uma base teórica social suficiente. Para o autor, os pedagogos estavam preocupados com o ser humano a ser educado, ignorando as contingências sociais<sup>463</sup>.

Segundo Rocha, a educação é a melhor forma de construção de uma sociedade mais científica e democrática. Entretanto, carece de observações diferenciadas acerca de seus labirintos de significações, e das formas com as quais se comunicam frente às perspectivas da complexidade<sup>464</sup>.

Apesar de ignorado por muitos autores da área da educação, o pensamento de Luhmann aplicado à perspectiva do sistema educativo apresenta interessantes percepções para a observação do mesmo. Para o pensamento luhmanniano, as teorias sociais que não observam o sistema educativo como um sistema autopoiético cometem, pelo menos, seis erros, quais sejam:

---

<sup>461</sup> LUHMANN, *El derecho...* op. cit., p.79.

<sup>462</sup> MÈLIC, op. cit., p. 09.

<sup>463</sup> LUHMANN; SCHORR, *El sistema...* op. cit., p. 32 e 58.

<sup>464</sup> ROCHA, *Direito Educacional...* op. cit., p.07.

1) Non pueden percibir la dinámica específica de lo educativo. 2) No tienen la suficiente sensibilidad para detectar el tiempo próprio de lo educativo y lo confunden con el de las urgencias del entorno. 3) Dan preeminência al ser social del entorno y tratan los câmbios sociales como idénticos para todos los sistemas. 4) No se dan cuenta de que todas las perturbaciones sociales non hacen sino generar una dinámica de evolución, propia solamente del sistema educativo. 5) Hablan de retroalimentación social – com respecto a la sociedad – suponiendo de antemano que el sistema educativo existe em aras de la sociedad, y olvidan que el sistema educativo es una función de la sociedad. 6) No se dan cuenta de que todas las reformas y los câmbios, em el sistema educativo, están posibilidados previamente por el mismo sistema<sup>465</sup>.

As críticas realizadas por Luhmann às teorias que não concebem o sistema educativo como sistema autopoietico se sustentam em alguns pressupostos que o autor utiliza para demonstrar a existência do sistema educativo enquanto subsistema funcional da sociedade. Através de operações próprias, esse sistema contém alguns pressupostos, os quais são apresentados pela teoria luhmanniana ao elaborar uma teoria da educação. Os pressupostos são:

- a) levando em consideração que todo sistema social é autopoietico, as diferenças do sistema educacional são produzidas pelo próprio sistema;
- b) educação é a intenção de educar, a qual não deve ser tratada do ponto de vista do sujeito, como faz a fenomenologia, mas da ótica dos sistemas;
- c) não existe um fim da educação, pois o sistema educacional é autopoietico, operacionalmente fechado, acoplado estruturalmente, reproduz-se por e desde si mesmo<sup>466</sup>;
- d) o processo educacional também é orientado por um código binário;
- e) o educando é uma máquina não trivial<sup>467</sup>.

Em se tratando do primeiro ponto proposto, importa relembrar que a diferenciação de um sistema implica na formação de sistemas parciais. Sendo resultado de um contexto histórico determinado, a diferenciação do sistema educativo ocorreu no início do século XVIII, período em que existia uma crescente organização estatal do sistema político<sup>468</sup>. Nesse contexto, a educação passou a ter funções diferenciadas em relação à religião e aos

<sup>465</sup> NAFARRATE, op. cit., p. 28.

<sup>466</sup> Antunes lembra que “Um sistema autopoietico constitui um sistema auto-referencial no sentido de que os respectivos elementos são produzidos e reproduzidos pelo próprio sistema graças a uma seqüência de interação circular e fechada”. ANTUNES, op. cit., p.X.

<sup>467</sup> NEVES, *A Educação...* op. cit., p.17.

<sup>468</sup> Ressalta-se que, nesta época, constata-se a existência de outros sistemas parciais, dentre os quais podem ser destacados o subsistema científico, político, econômico e religioso.

ensinamentos da Igreja. A partir desse momento, é possível educar dentro de um subsistema próprio para outros sistemas (dentre os quais pode ser mencionado o sistema do direito).

Com a diferenciação funcional do sistema educativo a família perdeu a posição central na educação, cedendo espaço para o ingresso na escola e na sociedade. Entretanto, Luhmann observa que a escola, enquanto instituição especial de um sistema funcional, não é representativa da vida social, somente socializa em termos escolares e não sociais<sup>469</sup>.

Na segunda metade do século XVIII, a literatura francesa passa a defender uma educação pública, voltada para o Estado<sup>470</sup>. O surgimento de uma educação nacional fez com que a família passasse a desenvolver um papel secundário, atuando paralelamente na preparação do educando.

Através do currículo e das interações efetuadas pelo ensino, inicia-se o reconhecimento da diferenciação do sistema educacional. A partir da autonomização do subsistema educativo, é importante compreender que esse não pode ser confundido com elementos de outros subsistemas sociais, como por exemplo, a economia e a política.

Considerando o exposto, verifica-se que grande parte dos entrevistados descreve a existência de uma vinculação entre o sistema educativo com os sistemas político e econômico. Entretanto, tal perspectiva deve ser considerada com ressalvas. No entendimento de Luhmann, não compete ao sistema educacional tomar decisões políticas, contudo, este está atrelado a tais decisões quando se trata de planos de aula, ordenamento de avaliação, distribuição de disciplinas, etc. Segundo o pensamento sistêmico, algumas redes vêm sendo alcançadas, envolvendo partidos políticos e a administração educacional. Assim, a política educacional e a universitária é parte importante da política simbólica, onde se podem comprovar atividades no nível das falas e decisões<sup>471</sup>.

A abordagem apresentada acima possibilita considerar algumas iniciativas da comunidade acadêmica na tentativa de influenciar as decisões políticas no que tange às Diretrizes Curriculares dos Cursos Jurídicos, tempo de duração dos cursos e critérios de

---

<sup>469</sup> LUHMANN; SCHORR, *El sistema...* op. cit., p. 39.

<sup>470</sup> Idem. *Ibidem.*, p.46.

<sup>471</sup> NEVES, *A Educação...* op. cit., p.26.

avaliação. Nesse sentido, destaca-se o papel desempenhado pela ABEDI, ALMED, OAB e outros.

A questão suscitada remete à pesquisa de campo (referida nos primeiros capítulos) acerca da posição dos coordenadores de curso entrevistados em relação ao ensino jurídico. Conforme foi constatado, grande parte dos entrevistados manifestou a preocupação de suas instituições com os impactos econômicos causados pela divulgação da avaliação *OAB Recomenda*, bem como a inserção de seus egressos no mercado de trabalho. Além do aspecto financeiro, em alguns momentos foram levantadas suspeitas acerca das relações políticas existentes entre os cursos recomendados e os membros integrantes das Comissões de Ensino Jurídico da Ordem.

Da mesma forma, em se tratando especificamente do ensino jurídico, é possível questionar o que segue: Qual o papel do Ministério da Educação no controle de qualidade dos cursos de direito no país? A OAB possui esta mesma legitimidade? De que modo a publicação de um rol de cursos avaliados influencia o funcionamento do sistema educativo (jurídico)? Essas tentativas de controle influenciam o sistema educativo?

Assim, embora a OAB mantenha um papel importante na busca da qualidade dos cursos jurídicos do país, jamais poderá desenvolver a função própria do sistema educativo. Suas iniciativas podem causar ruído/perturbação, contudo, as modificações do sistema educativo somente poderão ocorrer através de suas próprias operações. Além disso, em termos sistêmicos, a sua atuação, no que tange à fiscalização dos cursos jurídicos, seria questionável.

Fazendo uma leitura luhmanniana sobre o tema, é possível afirmar que o sistema educacional será percebido tanto do ponto de vista de sua auto-referência, quanto da existência de referências externas. Essa relação, com o ambiente e com os demais subsistemas sociais, é processada no interior do próprio sistema, não ocorrendo diretamente entre um sistema e outro, conforme a leitura de alguns autores.

Apesar das tentativas, no entendimento da teoria dos sistemas, a decisão somente pode partir de operações realizadas no interior do próprio sistema funcional. Na perspectiva luhmanniana, é preciso compreender que os elementos dos sistemas econômico e político não

se confundem com os do sistema educativo. Ademais, ressalta-se novamente a impossibilidade de sobreposição de um sistema em relação aos demais, pois nenhum sistema pode desempenhar as funções de outro<sup>472</sup>.

Tal concepção torna-se fundamental em virtude do necessário caráter operativo fechado dos sistemas parciais. No entanto, Neves esclarece que isso não significa que, no sistema educacional, poder e custo não tenham nenhuma importância. Diante disso, na perspectiva sistêmica, em que pese sejam observados regulamentos jurídicos e dependências financeiras, eles jamais poderão ser utilizados pelo sistema educativo como fonte de poder para dominar tendências pedagógicas e substituí-las por outras coisas<sup>473</sup>. De acordo com o desenvolvimento do item anterior deste capítulo, é possível observar que o caráter autopoietico do sistema educativo implica na utilização de operações pedagógicas produzidas pelo próprio sistema.

Para Luhmann:

*[...] el sistema educativo puede autoobservarse, distinguiendo las actividades propias de aquellas que atribuye al entorno, es decir, por ejemplo de la política, de la aspiración al beneficio económico, de la religión, del arte. De otro modo no se podría llegar siquiera a la idea de dar clase sobre política, sobre arte, etc<sup>474</sup>.*

O segundo aspecto levantado por Luhmann refere-se à intenção de educar, não devendo ser tratada do ponto de vista do sujeito<sup>475</sup>. Esse é um dos aspectos mais questionados por parte de alguns críticos da matriz sistemista, os quais a rotulam como sendo anti-humanista.

Sobre o aspecto levantado, Rocha e Dutra esclarecem que tal mal entendido ocorre porque o conceito de pessoa/sujeito, para a teoria dos sistemas, é substituído pelo de comunicação. Essa matriz teórica rejeita conceitos humanistas e antropocêntricos porque representam uma única possibilidade de fundamentar cientificamente e não metafisicamente a noção de sujeito. A perspectiva sistemista considera a pessoa como integrante do ambiente do sistema. É no ambiente, formado pelo conjunto de individualidades, que se reflete toda a

---

<sup>472</sup> Esse acontecimento implicaria no conceito de “corrupção” utilizado pelo pensamento sistêmico.

<sup>473</sup> NEVES, *A Educação...* op. cit., p.18.

<sup>474</sup> LUHMANN, *Teoría de...* op. cit., p. 144.

<sup>475</sup> Isso porque Luhmann rejeita o modo como a fenomenologia abordou o tema.

complexa rede de comunicação também chamada sociedade<sup>476</sup>. Sendo assim, as manifestações referidas (de alunos e coordenadores) são consideradas formas comunicativas do sistema social.

Através da teoria dos sistemas autopoieticos, o sistema educativo se reconhece através da intenção de educar. Em outras palavras, é possível dizer que a intenção de educar é o fator determinante para sua diferenciação.

Segundo Luhmann:

*La intención de educar sirve al sistema educativo, en lugar de un código propio, como aquel símbolo que enlaza operación con operación y simboliza con ello la unidad del sistema. Para eso, igual que en el caso del código, no es necesario que la unidad del símbolo sea observada, es decir: distinguida y denominada. Basta con que permita el establecimiento de una relación recursiva, que se retrotraiga y avance hacia operaciones pasadas y futuras. La intención pedagógica tiene una existencia exclusivamente social. [...]*<sup>477</sup>.

Como decorrência das boas intenções, surge a seleção, a qual já se encontra estabelecida na cultura escolar. Assim como todos os demais, o sistema educativo também apresenta um código binário. O código próprio do sistema educativo está centrado na distinção melhor/pior. Seus resultados podem influenciar sobre as oportunidades externas de seleção. Desse modo, os sistemas serão responsáveis pela inclusão social ou não do sujeito<sup>478</sup>.

O sistema produz seleções em conformidade com seus próprios critérios. Através do resultado de notas e provas, é possível determinar as oportunidades externas de seleção, sendo o código de seleção o elemento que permite distinguir entre um resultado melhor ou pior. Sendo assim, a inclusão dos indivíduos no sistema educacional adquire o caráter de carreira, a qual é entendida por Luhmann e Schorr como elogio/censura, acesso/não acesso ao curso superior, carreiras escolares/universitárias<sup>479</sup>.

---

<sup>476</sup> ROCHA; DUTRA, *Notas introdutórias...* op. cit., p.288.

<sup>477</sup> LUHMANN, *Ibidem.*, p. 146-147.

<sup>478</sup> LUHMANN, Niklas. Apêndice In *El sistema educativo: problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p.IV.

<sup>479</sup> *Idem.*; SCHORR, Karl Eberhard. Presupuestos Estructurales de una pedagogia reformista. Analisis sociológicos de la pedagogia moderna. In *Revista de Educación*. N° 29, Madrid: Ed. Agisa, 1990, p. 76.

O resultado da construção de uma rede de seleções formalizadas pode ser caracterizada, no entendimento de Luhmann, através de alguns aspectos:

1º) a seleção é desvinculada de camadas sociais. Embora a neutralização da origem social não seja alcançada totalmente, as estatísticas revelam que crianças de melhores famílias têm mais chances no sistema de seleção;

2º) os resultados da seleção são anotadas e formam uma memória de sistema, que possibilita esquecer o resto;

3º) os resultados do processo de seleção servem como indicadores para o sucesso ou insucesso da educação;

4º) a rede de seleção reveste o sistema de educação de incerteza auto produzida;

5º) enquanto a educação opera na base do bom e do certo, a seleção aparece como decisão;

6º) os resultados da seleção tem por base a dissolução de um paradoxo. A transparência dos resultados e a intransparência do procedimento de decisão<sup>480</sup>.

O primeiro ponto levantado por Luhmann relaciona-se com o postulado da igualdade de chances, iniciada no século XVIII. Ocorre que, de fato, as crianças iniciam a escola apresentando diferenças trazidas pelo próprio ambiente, as quais não podem ser ignoradas<sup>481</sup>. A educação passa a ter a função de nivelamento, possibilitando o acesso de todos a todos os sistemas parciais da sociedade. Sendo assim, os mecanismos de seleção é que constata as desigualdades existentes.

De fato, Luhmann observa que a neutralização da origem social não é totalmente alcançada, chegando a referir a existência de pesquisas que indicam o melhor desempenho de alunos de determinadas famílias no processo de seleção. Tal afirmação fica evidente ao analisar os resultados da pesquisa de campo.

Conforme demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, dentre as instituições pesquisadas, o curso de direito da UFRGS (instituição mais concorrida e com processo

---

<sup>480</sup> LUHMANN *apud* Neves, *A Educação...* op. cit., p. 33-34. O uso de *apud* justifica-se por ser uma tradução de uma obra não traduzida de Luhmann no idioma alemão.

<sup>481</sup> Como exemplo de diferenças produzidas no ambiente, é possível recordar os casos em que, na pesquisa de campo, alguns alunos avaliaram seu desempenho como regular ou ruim em razão de terem ficado sem estudar durante anos, ingressando na Universidade com grandes dificuldades no aprendizado.

seletivo mais severo) destacou-se em relação às demais instituições privadas. Tal afirmação pode ser realizada levando em consideração a superioridade da renda de seus ingressantes e o índice de alunos que cursou o ensino médio em escola particular.

De acordo com as próprias palavras de Luhmann, os resultados desse processo de seleção servem como indicadores para o sucesso ou o insucesso da educação. Como exemplo, pode-se mencionar os índices de aprovação no exame da ordem, os quais, segundo a declaração do presidente da comissão de estágios e exame da ordem (em conversa telefônica anteriormente mencionada) apresentam maior êxito por parte dos egressos de instituições públicas.

Os cursos jurídicos recebem alunos com diferentes graus de formação e preparação para a Universidade. Cabe, então, aos cursos de direitos (principalmente os integrantes da iniciativa privada) minimizar essas desigualdades para que o aluno egresso dessas instituições tenha condições de se inserir no mercado de trabalho e que possam realizar processos seletivos ou exames, os quais provavelmente serão exigidos para o exercício da maior parte das profissões jurídicas<sup>482</sup>.

Diante do exposto, ressalta-se que a seleção opera como decisão em um sistema baseado no bom e no certo (decorrentes do código melhor/pior). Assim, a inclusão, na perspectiva da teoria luhmanniana, não significa integrar a sociedade, mas sim, possibilitar o acesso de todos a todos os sistemas funcionais.

Por fim, Luhmann considera que um dos erros mais importantes da tradicional teoria dos sistemas consiste em considerar os educandos como uma “máquina trivial”. Segundo Mèlic:

*Éstas se caracterizan por una regulación constante: reaccionan a un determinado input produciendo un determinado output, y no tienen en cuenta su respectiva situación. Las “máquinas no triviales”, por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. A una pregunta em ocasiones responden de una forma y a veces de outra. Son menos seguras que las triviales, pero más flexibles. Todos los “sistemas psíquicos” (niños, educandos...) son “máquinas no triviales”. Parece que todo el mundo debería estar de acuerdo aquí, pero ni pedagogos, ni maestros, ni educadores em la práctica lo tiene em cuenta, y tratan al educando como una “máquina trivial”<sup>483</sup>.*

<sup>482</sup> Lembrando que mais de 60% dos acadêmicos de direito almejam exercer alguma carreira pública.

<sup>483</sup> MÈLIC, op. cit., p. 22.

Levando-se em consideração o conteúdo desenvolvido no capítulo 3.2 deste trabalho, observa-se que todo sistema educativo apresenta essa dificuldade: trata o aluno como “máquina não trivial”. Buscando a certeza e a confiabilidade do conhecimento (herança do paradigma cartesiano-newtoniano), as teorias modernas foram construídas sob um modelo mais confiável, pautada em uma estrutura educativa preocupada com a lógica do estímulo/resposta. Isso porque as máquinas triviais são mais fáceis de observar e avaliar.

Tal perspectiva acompanha o aluno na escola, na universidade e posterior a ela (através de concursos, exames seletivos) Assim, não há espaço para a complexidade e a insegurança<sup>484</sup>. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica de Luhmann apresenta-se como uma nova forma de observar o sistema educativo.

No entendimento de Luhmann, a pedagogia deveria se preparar para programar a educação em conformidade com os códigos instituídos. Para tanto, o educando deve ser considerado uma “máquina não trivial”. Nesse sentido, o autor expressa que:

[...] una teoría reflectida del sistema educativo que quiera hacer justicia a esta situación haya de romper necesariamente con premisas tradicionales de tipo normativo, cargada de valores o incluso con cariz teleológico de la unidad, para convertirse en reflexión de la diferencia. Desde este punto de vista, el sistema tendría su unidad como *diferencia*, a saber, como diferencia entre *sistema* y *entorno*, entre *delimitación* y *apertura*, entre *codificación* y *programación*<sup>485</sup>.

Apropriando tais conhecimentos para o ensino do direito, importa mencionar as palavras de Rocha, para quem:

Os profissionais do ensino jurídico devem buscar uma perspectiva diferenciada de educação, primando pela fuga de um saber compartimentalizado. Caso contrário, estaríamos fadados a formação de um quadro técnico-burocrata de profissionais despreparados para reflexões no mundo pós-moderno, onde a complexidade, a fluidez das relações comunicacionais e a incerteza tornam-se a realidade. [...] Necessita-se de uma formação crítica do profissional do direito, que transcenda a mera repetição das codificações e seus “enquadramentos”, que permita trabalhar de forma mais elaborada com o tempo, considerando situações paradoxais e um universo contingencial<sup>486</sup>.

---

<sup>484</sup> De acordo com o pensamento luhmanniano: “[...] l’autoreferenza, la riproduzione autopoietica e la chiusura operativa con la monopolizzazione di um próprio tipo di operazione, cioè la comunicazione, portano al fatto che un sistema della società costruisca una própria compressità strutturale e così organizzi la própria autopoiesi”. LUHMANN; DE GIORGI, *Teoria della... op. cit.*, p.40.

<sup>485</sup> LUHMANN, *Apêndice... op. cit.*, p.VIII.

<sup>486</sup> ROCHA, *Direito Educacional... op. cit.*, p.11-12.

Propõe-se, então, um novo olhar acerca do sistema educativo (jurídico), capaz de romper com os equívocos das teorias científicas elaboradas na modernidade. Apesar das teorias pedagógicas terem apresentado importantes contribuições ao tema, constata-se que o potencial do pensamento luhmanniano aplicado à educação ainda é pouco explorado. Nesse sentido, este capítulo pretendeu, em linhas gerais, apresentar a contribuição da teoria dos sistemas autopoieticos para a observação da sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram abordadas três idéias centrais: um diagnóstico da situação atual do ensino jurídico, a atuação da OAB na tentativa de manter a sua qualidade e os modelos paradigmáticos que estão ocultos no processo educativo (jurídico).

Com relação ao primeiro ponto, é possível observar que, de fato, houve um crescimento do número de cursos autorizados no país nos últimos sete anos. Conforme as estatísticas apresentadas, verifica-se que esse dado dobrou em um curto espaço temporal.

Apesar de parecer recente, o problema da proliferação dos cursos jurídicos inicia-se com a expansão dos cursos superiores no país desde a década de 1960. Já neste período afirmava-se que a crescente abertura de instituições não foi acompanhada de sua necessária qualidade.

Como se viu, a expansão dos cursos foi um processo improvisado, tendo sido incentivada pelas pressões sofridas nos rumos político e econômico. Desde então, o número de vagas ofertadas tem se ampliado significativamente, sendo alvo de inúmeras críticas por autores que contribuíram para uma percepção diferenciada do ensino do direito.

De acordo com o exposto, sustenta-se a necessidade de observar a questão de forma mais ampla, não apenas mencionando isoladamente o número de instituições autorizadas nos últimos tempos. É preciso ampliar o foco sobre o problema, compreendendo-o do ponto de vista contextual vivenciado pelo Brasil.

Nesse debate, as iniciativas privadas institucionais são alvo de inúmeras críticas. Assim, através do contato com os coordenadores de curso, buscou-se conhecer o modo como enfrentam a atuação da Ordem na avaliação dos cursos jurídicos.

Através do contato com os entrevistados, constatam-se diversas manifestações a respeito. De um lado, estão aqueles entrevistados que ressaltam a importância da OAB, afirmando que os métodos avaliativos utilizados não são perfeitos, mas representam uma grande conquista na área do ensino, uma vez que controla a qualidade dos bacharéis inseridos

no mercado em função advocatícia (com relação ao Exame). Por outro lado, há quem ponha em xeque toda e qualquer avaliação realizada pela OAB considerando-a inadequadas em termos pedagógicos (uma vez que prima pela memorização do aluno) e em relação à avaliação externa (tendo em vista não divulgarem adequadamente os critérios utilizados para a publicação de um *ranking* de instituições detentoras do *Selo OAB Recomenda*).

As entrevistas foram fundamentais para conhecer o que pretendem instituições (tradicionais ou autorizadas recentemente) em termos de educação jurídica hoje. De acordo com as passagens mencionadas no primeiro capítulo, é possível observar uma tendência a busca por um ensino crítico, questionador, interdisciplinar e capaz de transformar a realidade social. Ao longo da pesquisa, verificou-se que um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos cursos centra-se na resistência ao processo de mudança, a qual pode estar associada à formação desse professor. Nesse sentido, cumpre ressaltar as palavras de Bachelard:

[...] No decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o *senso do fracasso* justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos. Von Monakow e Mourgue assinalaram essa dificuldade de reforma dos métodos pedagógicos ao invocar o peso do instinto nos educadores: Há indivíduos para quem todo conselho referente aos *erros pedagógicos* que cometem é absolutamente inútil, porque os ditos erros são a mera expressão de um comportamento instintivo<sup>487</sup>.

Apesar das palavras de Bachelard, o problema está posto em questão e as instituições tentam (pelo menos a partir de suas declarações) romper com esse problema. O meio utilizado para tanto são Programas de Qualificação Docente, os quais em grande parte são oferecidos no período de férias e, conforme declarado por um dos entrevistados, não contam com a participação dos professores que mais precisam.

Analisando a fala desse coordenador, necessário se faz considerar as palavras de Morin, para quem:

Na minha opinião, só poderemos começar a reforma do pensamento na escola primária e em pequenas classes. Não quero dizer que na Universidade já seja muito tarde, que tudo esteja perdido, não seria tão desrespeitoso. Diria, porém, que é nesse nível que devemos nos beneficiar da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados. Sempre nos deparamos com este problema de fundo, o fato de que a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da

---

<sup>487</sup> BACHELARD, op. cit., p. 24.

educação. Só que sempre retornamos à aporia bem conhecida: é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar o espírito, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido de espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso. O problema no segundo paradoxo colocado por Marx a respeito da educação: quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos<sup>488</sup>.

A reforma do pensamento, descrita por Morin, encontra grande resistência no ensino do direito. Primeiro, porque deve ser considerada por toda estrutura educativa, não apenas a Universidade. As dificuldades são claramente constatadas ao se tratar do necessário aspecto inter/transdisciplinar do conhecimento. Visando apresentar respostas aos novos problemas complexos, que não são mais resolvidos através de um ensino pautado no modelo de disciplinas acadêmicas.

Após conhecer os objetivos e desafios das instituições, o trabalho possibilitou o contato com a percepção discente a respeito do curso. Nesse momento, constataram-se algumas diferenças no perfil de alunos matriculados em instituições públicas em relação aos de cursos privados. Em geral, observou-se que o perfil do aluno da noite é de um jovem de 18 a 22 anos, solteiro, sem filhos, com renda familiar entre R\$381,00 e R\$1.900,00, cursou o ensino médio em escola pública, no período diurno e exerce atividade profissional.

Suas impressões sobre o curso revelam que a maioria:

- a) estuda direito por se identificar com o curso<sup>489</sup>;
- b) espera adquirir conhecimento;
- c) pretende ingressar na carreira pública como juiz;
- d) escolheu a instituição pela qualidade, seriedade e conceito;
- e) avalia positivamente seu desempenho no primeiro semestre;
- f) descreve o curso como “teórico e prático”;
- g) sustenta que o curso incentiva a realização de atividades interdisciplinares;
- h) não acredita que o curso deveria ser diferente;
- i) associa o bom professor com um profissional didático;
- j) apresenta como principal problema do ensino jurídico a existência de professores inexperientes e desqualificados;

---

<sup>488</sup> MORIN, *Por uma...* op. cit., p. 34.

<sup>489</sup> Apenas 10% dos respondentes mencionaram a “contribuição social” e 4% afirmaram “promover a justiça”.

- k) pretende realizar o Exame de Ordem;
- l) possui uma opinião positiva sobre a prova;
- m) não conhece a avaliação *OAB Recomenda*.

Acredita-se que o conhecimento acerca do perfil e das opiniões discentes torna-se fundamental para que se aborde o ensino do direito. Dessa maneira, é possível observar o tipo de ensino almejado por este aluno ao ingressar no curso, momento de muitas expectativas e busca por realizações.

Através de algumas passagens da pesquisa empírica e da utilização de referenciais teóricos, analisou-se que uma das grandes dificuldades encontradas em termos de educação (jurídica) na atualidade está associada à manutenção de um paradigma inadequado diante de uma sociedade complexa. Nesse sentido, concorda-se com Capra ao referir que “o método de pensamento de Descartes e sua concepção de natureza influenciaram todos os ramos da ciência moderna e podem ser ainda hoje muito úteis. Mas só o serão se suas limitações forem reconhecidas”<sup>490</sup>.

O pensamento mecanicista, conforme demonstrado no segundo capítulo, exerceu importante papel na construção do pensamento jurídico moderno, contribuindo para uma concepção de direito dominante na modernidade. Assim, recusa-se a aceitar a postura tradicionalmente referida que considera o racionalismo jurídico e o positivismo de forma dicotômica.

Como se viu, o direito racional implicou no pensamento jurídico sistemático, dedutivo, matematizado e geometrizado (características próprias do pensamento desenvolvido por Descartes e Newton).

Por meio do positivismo jurídico, o direito passou a privilegiar a lei, o ordenamento jurídico positivo, as noções de Estado forte, soberania, territorialidade na aplicação da lei. Possibilitou, ainda, o desenvolvimento da percepção analítica normativista, a qual foi representada por Kelsen e Bobbio. Pretendendo construir uma linguagem rigorosa para a ciência do direito, o mesmo deveria ser descrito e detalhado.

---

<sup>490</sup> CAPRA, op. cit., p.53.

Coube aos analíticos, a construção de uma linguagem própria para o direito, o qual esteve pautado no conceito de norma. Tal pensamento contribuiu para a criação do neopositivismo lógico, que objetivava elaborar uma ciência pura do direito, sustentada em uma linguagem rigorosa, universal e sofisticada.

O problema está no fato de que tais teorias, dominantes na matriz teórica do direito, implicaram no acatamento e na submissão do jurista ao estabelecido como direito positivo. Ocasionalmente uma visão acrítica do direito como se ele fosse inerte às transformações sociais. Através da busca pela segurança, construiu-se um discurso supostamente neutro e puro, o qual se encontra na base do pensamento jurídico, integrando o senso comum teórico dos juristas. Diante disso, importa mencionar as palavras de Warat:

A repetição do passado nos impede de receber os sinais do novo, determina a morte do pensamento, do sentimento e da ação. Em síntese, nos aliena, nos exclui ou nos devora. Repetir o passado é uma forma de esgotar o presente, de desestimular sua força criativa, de introduzir uma pulsão destrutiva: uma forma de instalar a apatia e o cinismo como condições da transmodernidade. Um eterno presente de sobrevivência e um futuro indecifrável<sup>491</sup>.

No campo pedagógico, é possível perceber uma concepção de conhecimento baseada em uma percepção matemática e geométrica, capaz de quantificar e precisar determinado objeto. Locke teve um papel de destaque no pensamento educativo difundido na modernidade, ao considerar o nascimento de uma criança a uma *tabula rasa*.

Manifestando-se contrariamente às teorias tradicionais do ensino, surge a Escola Nova, a qual primava pelo oferecimento de uma educação renovadora. O caráter político existente na idéia de educação centrada no Estado é analisado, implicando na elaboração de novas teorias preocupadas em discutir teoria/prática e a aproximação do conhecimento da realidade social.

Assim como na pedagogia, o ensino do direito também foi abordado de maneira crítica. A criação da Nova Escola Jurídica, promovida por Lyra Filho, é um exemplo disso. Através de posturas questionadoras, demonstraram-se os limites de uma educação voltada à noção do direito simplificada na idéia de norma jurídica. Dessa forma, considera-se que a

---

<sup>491</sup> WARAT, Luis Alberto. O outro lado da dogmática jurídica. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 174.

postura tradicional de ensino forma profissionais despreparados para atuar em um mundo complexo. Diante disso, desenvolveu-se no quarto capítulo uma necessária reforma paradigmática.

Demonstrados os limites dos paradigmas cartesiano-newtoniano e dogmático no modo de pensar e ensinar o direito torna-se necessária uma nova forma de ver o mundo. O modo escolhido para tanto, encontra amparo na Teoria dos Sistemas Autopoiéticos, desenvolvida por Niklas Luhmann.

De modo diverso ao que estabelece a sociologia tradicional Luhmann observa a sociedade de maneira diferenciada. O direito, não é mais visto somente do ponto de vista normativo, mas como complexo sistema parcial funcionalmente diferenciado.

Através da teoria luhmanniana, não é mais possível perceber o direito afastado de outros subsistemas (como a política e a economia, por exemplo). Contudo, as relações existentes entre os sistemas possuem algumas peculiaridades, não podendo ser mencionadas de maneira simplificada.

Diante do modelo autopoiético, circular, constata-se que seu pensamento apresenta importantes contribuições para a observação dos sistemas jurídico e educativo. Apesar de pouco referido pelos autores da área pedagógica, Luhmann apresenta uma série de questões relevantes. Uma delas refere-se à necessidade de considerar o educando como “máquina não trivial”.

Um dos grandes erros do sistema educativo está no fato de tratar o aluno como “máquina trivial”. Essa noção está centrada em uma estrutura focada em estímulo-resposta, tendo como consequência a memorização. Nessa maneira de pensar, as respostas são apresentadas sempre da mesma maneira.

Diante do exposto, observa-se a falha do sistema educativo (jurídico). Todo sistema avaliativo está focado nesta maneira inadequada de pensar o ensino. A busca pela certeza e segurança (próprias do paradigma mecanicista moderno) impossibilitou a abertura de espaço para o novo, o imprevisível.

O Exame de Ordem, concursos públicos e outros meios avaliativos estão sustentados nesse padrão de conhecimento, que dificulta uma reflexão e observação diferenciada do sistema educativo (jurídico). Apesar de se manifestar criticamente em relação à qualidade dos cursos jurídicos, a OAB, assim como diversos outros meios que avaliam o ensino, exerce uma atividade contraditória. Critica o modelo de ensino existente no país, mas mantém uma estrutura avaliativa incapaz de cumprir com os objetivos de assegurar a formação de um profissional apto a apresentar respostas aos problemas da sociedade.

Diante das considerações anteriores, constata-se que muitos autores que se autodenominam “críticos” do ensino do direito apresentam uma percepção superficial acerca do problema envolvendo a quantidade e a qualidade dos cursos. Através das posturas desenvolvidas neste trabalho, é possível observar que o aumento de instituições não implica necessariamente na redução da qualidade das instituições, pois o verdadeiro problema está no caráter epistemológico do saber jurídico ensinado, e não apenas na utilização de novas técnicas de ensino. A ampliação do número de instituições aumenta o prestígio da dogmática jurídica, pois grande parte dos cursos oferece um ensino focado na leitura dos mesmos manuais.

Fruto dessa percepção de ensino surge um mito de que todos os problemas podem ser resolvidos com uma lei. Os novos problemas são encarados a partir de antigos paradigmas insuficientes nos dias de hoje. Na perspectiva pedagógica, os processos avaliativos (sendo a OAB um deles), funcionam como controladores epistemológicos do ensino, contribuindo para uma estrutura educativa resistente às mudanças que uma sociedade complexa exige.

Como proposta, seria possível pensar em uma avaliação estruturada na reflexão do direito, e não na sua repetição ou memorização. Através de questões que integrassem conhecimentos de diversas áreas do saber (não apenas jurídicas), haveria a possibilidade de compreender que os problemas do mundo são complexos. Por meio de atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação, os alunos poderiam constatar que um problema de Direito Civil, possui implicações Penais, Ambientais, Administrativas, Sociológicas, Filosóficas, Antropológicas e Psicológicas.

A mudança proposta deveria ser incentivada desde as classes iniciais, pois não devem ser a Universidade e a OAB as únicas responsáveis por superar os problemas da educação de

base. Para tanto, necessita-se de maior integração entre os conhecimentos elaborados pela pedagogia, filosofia e sociologia.

Esse trabalho evidencia a importância da formação do operador jurídico para a sociedade. A sua atuação diária reflete-se na vida de milhares de pessoas. Por esse motivo, deve esse profissional ter acesso a um ensino capaz de lhe mostrar formas diferenciadas de pensar o direito e a sociedade. Sabendo que o tipo de ensino que possuímos é reflexo da percepção cientificista moderna, é preciso refletir acerca da formação de novas gerações de profissionais, que devem conhecer não apenas o direito, mas a sociedade em geral.

O meio pelo qual isso é possível pode ser encontrado na matriz teórica sistêmica, cuja grande contribuição está no enfrentamento da complexidade, dos paradoxos e dos riscos de uma sociedade que vive em constantes transformações.

## REFERÊNCIAS

- ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.
- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades. ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- AMADO, Juan Antonio Garcia. A sociedade e o direito na obra de Niklas Luhmann. In ARNAUD, André-Jean (org.). *Niklas Luhmann: do sistema social à Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Dogmática jurídica: esboço de sua configuração e identidade*. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- ANTUNES, José Engrácia. Prefácio. In TEUBNER, Günther. *O direito como sistema autopoietico*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.
- AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2001.
- ARENDT, Hannah. *Da Revolução*. São Paulo: Ática, 1988.
- ARISTÓTELES. *Ética a nicômaco*. Tradução de Ethikon Nikomacheion. 2 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Política*. Tradução de Manuela García Valdés. Madrid: Gredos, 1999.
- ARNAUD, André-Jean. *O direito entre modernidade e globalização*. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.
- AZEVEDO, Plauto Faraco. Ensino Jurídico e Politicidade do Direito. In *Revista da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul*. n.16, ano XXIV, Mar.1997.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACON, Francis. *Novum Organun ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1997-1999.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In *Obras completas*. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- BARRETTO, Vicente de Paula. Sete notas sobre o ensino jurídico. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. Perspectivas Epistemológicas do Direito no século XXI. In ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

BARZOTTO, Luís Fernando. *O Positivismo Jurídico Contemporâneo: Uma introdução a Kelsen, Ross e Hart*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1998.

BAUM, William M. *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Traducción Jorge Navarro. Barcelona: Paidós, 1998.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOBBIO, Norberto. *O Positivismo Jurídico: lições de filosofia do direito*. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoria do ordenamento jurídico*. Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria da norma jurídica*. Tradução de Fernando Pavan Baptista, Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001.

BODINO, Juan. *Los seis libros de la republica*. Traducido por Gaspar de Anastro Isunza. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

BOHR, Niels et al. *Textos fundamentais da física moderna: sobre a constituição de átomos e moléculas*. Tradução de Mário José Saraiva, Rui Namorado. v. 2. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

BOLTZMANN, Ludwig. *Escritos de Mecânica y Termodinâmica*. Tradução de Ordonez Rodriguez, Francisco Javier Odon. 1 ed. Madrid: Alianza, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1027, de 15 de maio de 2006, do Ministério da Educação. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2006/portaria\\_1.027.doc](http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2006/portaria_1.027.doc). Acesso em 10 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, art. 47, §4º, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a obrigatoriedade das instituições do período noturno oferecerem cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidades mantidos no período diurno.

BÜLLESBACH, Alfred. Princípios de teoria dos sistemas. In KAUFMANN, Arthur (org.); WINFRIED, Hassemer (orgs.). *Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje*. una introducción al estudio del derecho. 2 ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Ponto de mutação*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. In *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Tradução de Ana Maria Villela. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

CARVALHO, Salo de. Mitos sobre a escola do direito livre. In *Estudos Jurídicos*. São Leopoldo: Unisinos, v. 26. set./dez., 1993.

CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da criança e educação experimental*. 1 ed. São Paulo: Ed. Brasil, 1956.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

\_\_\_\_\_. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

\_\_\_\_\_. *OAB Recomenda 2003: em defesa do ensino jurídico*. Brasília: OAB, 2004.

\_\_\_\_\_. *OAB Recomenda 2007: por um ensino de qualidade*. 3 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Estatísticas e indicadores de pesquisa no Brasil segundo grandes áreas do conhecimento 2000-2004. Disponível em [http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq\\_area.pdf](http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq_area.pdf). Acesso em 22 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Fomento à pesquisa. Investimentos realizados segundo área de conhecimento 1998-2006. Disponível em [http://portal.cnpq.br/estatisticas/docs/pdf/tab\\_1.4.4.pdf](http://portal.cnpq.br/estatisticas/docs/pdf/tab_1.4.4.pdf). Acesso em 22 de agosto de 2007.

COPÉRNICO, Nicolau. *As Revoluções dos Orbes Celestes*. Tradução de A. Dias Gomes, Luis Albuquerque. 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, Bárbara Silva. *A Estrutura Curricular do Curso de Direito do Uniritter: reflexões sobre o processo de mudança*. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas. 2004.

\_\_\_\_\_. (org.); RUDNICKI, Dani. *Ensino Jurídico e Realidade Prisional: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2005.

\_\_\_\_\_. (Re)pensando o direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do ensino jurídico no século XXI. In CARLINI, Angélica (org.); CERQUEIRA, Daniel Torres; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. 1 ed. Campinas: Milenium.

COUSINET, Roger. *A educação nova*. 1 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

CRESPI, Franco; FORNARI, Fabrizio. *Introdução à sociologia do conhecimento*. 1 ed. São Paulo: EDUSC, 2000.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Tradução de Aulyde Soares. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Tradução de Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Tradução de Gustavo de Fraga. 1 ed. Coimbra: Almedina, 1976.

\_\_\_\_\_. *Discurso do Método, As Paixões da Alma e Meditações*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso do Método*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1982.

EINSTEIN, Albert. *A evolução da física: o desenvolvimento das idéias desde os primitivos conceitos até a relatividade...* 1 ed. São Paulo: Nacional, 1939.

ENGELMANN, Wilson. O Ensino Jurídico. In. *Estudos Jurídicos*. São Leopoldo: Unisinos, v.26, n.66, Jan./Abr., 1993.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In *Sociologia Jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

\_\_\_\_\_. Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In NALINI, José Renato (org.). *Formação Jurídica*. 2 ed. São Paulo: RT, 1999.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FREIRAS FILHO, Roberto. O Ensino Jurídico e a mudança do modelo normativo In *Revista de Informação Legislativa*. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas. Ano 41, n. 164, out./dez. 2004.

FRAGALE FILHO, Roberto. Impactos das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos. In *Anuário ADEBI*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Ano 1, n.1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 5 ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

FREITAG, Bárbara. *Estado, escola e sociedade*. São Paulo: Edart, 1978.

FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GALDINO, Flávio Antônio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1997.

GAUKROGER, Stephen. *Descartes: uma biografia intelectual*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GENRO, Tarso. Suspensão de autorização para cursos de direito. São Paulo, 12 de fevereiro de 2004. Educação. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u3078.jhtm>. Acesso em 09 de junho de 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Tradução de Saul Barata. 3 ed. Lisboa: Presença, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Tradução de Antônio Manuel Hespanha; L. M. Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Direito, Democracia e Nova Institucionalidade: uma análise da criação de Conselhos Municipais de Controle de Políticas Públicas. In ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GOYARD-FABRE, Simone. *Os fundamentos da ordem jurídica*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREEN, Paul C. *Desenvolvendo competências consistentes: Como vincular sistemas de Recursos Humanos a estratégias organizacionais*. Tradução Ana Paula Andrade. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1999.

GROCIO, Hugo. *Del derecho de la guerra y de la paz*. 1 ed. Madrid: Reus, 1925.

HART, Herbert. *O conceito de Direito*. Tradução de A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

HEISENBERG, Werner; BORN, Max; SCHRODINGER, Erwin; AUGER, Pierre. *Problemas da física moderna*. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HESPANHA, Antônio Manuel. *Poder e instituições na Europa do antigo regime*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUSSERL, Edmund. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzio ne allá filosofia fenomenológica*. Milano: Il Saggiatore, 1961.

\_\_\_\_\_. *Investigações Lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Tradução de Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_. *Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa. Porto: Res, 1985.

\_\_\_\_\_. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Tradução Urbano Zilles. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

IANI, Octavio. *A era do globalismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IHERING, Rudolf Von. *A Evolução do Direito*. 1 ed. Salvador: Progresso, 1950.

\_\_\_\_\_. *A finalidade do direito*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1979.

\_\_\_\_\_. *A luta pelo direito*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1980.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Educação Superior: Cursos e Instituições. Disponível em [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca\\_curso.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm). Acesso em 15 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em [http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade\\_default.htm](http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_default.htm). Acesso em 22 de setembro de 2007.

JELLINEK, Georg. *Teoría General del Estado*: México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. Tradução Noemy S. Rudolfer. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996

\_\_\_\_\_. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *A revolução copernicana: a astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental*. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1990.

LAMARCK, Jean-Baptiste. *Filosofia Zoológica*. Tradução de José González Llana. Valencia: F. Sempere, 1910.

LARENZ, Karl. *Metodologia da Ciência do Direito*. Tradução de José Lamego. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1990.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Tratados fundamentais*. 2 ed. Buenos Aires: Losada, 1946.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de Avaliação Externa dos Cursos Jurídicos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. Três situações distintas: Estágio, Exame de Ordem e Exame de Final de Curso. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico: realidade e perspectiva*. In *Anais da XVII Conferência Nacional dos Advogados*. V. 1 Rio de Janeiro: Conselho Federal da OAB, 2000.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

\_\_\_\_\_. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução de Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na História*. Lições Introdutórias. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LUHMANN, Niklas. *Sistema jurídico y dogmática jurídica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.

\_\_\_\_\_. *Sociologia do Direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

\_\_\_\_\_. SCHORR, Karl Eberhard. Presupuestos Estructurales de una pedagogia reformista. Analisis sociológicos de la pedagogia moderna. In *Revista de Educación*. Nº 29, Madrid: Ed. Agisa, 1990.

\_\_\_\_\_. SCHORR, Karl Eberhard. *El sistema educativo: problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

\_\_\_\_\_. *El derecho de la sociedad*. México: Ibero-americana. 2002.

\_\_\_\_\_. *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la sociedad y pedagogia*. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. DE GIORGI, Raffaele. *Teoria della società*. Milano: FrancoAngeli, 1996.

\_\_\_\_\_. Por que uma “Teoria dos Sistemas”? In NEVES, Clarissa Baeta (org); SAMIOS, Eva Machado Barbosa. *Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

\_\_\_\_\_. *A improbabilidade da comunicação*. Tradução de Anabela Carvalho. 3 ed. Lisboa: Veja, 2001.

\_\_\_\_\_. *El derecho de la sociedad*. Tradução de Javier Torres Nafarrate. México: Universidade Iberoamericana/Colección Teoria Social, 2002.

LYRA FILHO, Roberto. *Karl meu amigo: diálogo com Marx sobre o direito*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1983.

\_\_\_\_\_. Humanismo dialético. In *Direito e Avesso*. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Brasília: Edições NAIR, 1983. Disponível em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1\\_31.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1_31.pdf). Acesso em 24 de setembro de 2007.

MACEDONIA, Leonardo. *Livro do Centenário dos cursos jurídicos no Brasil: 1827-1927*. Porto Alegre: Livraria Americana – J.O. Rentzsch & Cia, 1927.

MÄDCHE, Flávia Clarici. *Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: Dacasa, 1998.

\_\_\_\_\_; DUTRA, Jéferson Luiz D. Introdução à Teoria Sistêmica. In ROCHA, Leonel Severo (org.), STRECK, Lênio Luiz. *Anuário 2003*. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2003.

MAKARENKO, Antón Semiónovich. A força da coletividade In *Pedagogia do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe: escritos políticos*. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005

MARICONDA, Pablo Ruben. Introdução: O Diálogo e a condenação. In GALILEI, Galileu. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano*. Tradução de Pablo Ruben Mariconda. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MAZUREK. Teoria analítica do Direito. In KAUFMANN, A.(org.); HASSEMER, W. *Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas*. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogia*. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996.

MELO FILHO, Álvaro. Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *Revista da OAB*. V. 29. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1981.

\_\_\_\_\_. *Inovações no Ensino Jurídico e no Exame de Ordem*. Doutrina, Legislação, Modelos e Portarias. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do Ensino Jurídico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O espírito das leis*. Tradução de Fernando Henrique Cardoso; Leôncio Martins Rodrigues. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Tradução de Aury Azélio Brunetti. 1 ed. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. O pensar complexo. In PENA-VEGA, Alfredo (org.); NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In PENA-VEGA, Alfredo (org.); NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2 ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.); CARVALHO, Edgard de Assis. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. *Kepler: a descoberta das leis do movimento planetário*. Rio de Janeiro: Editora Odysseus, 2003.

NAFARRATE, Javier Torres. Nota a la versión en español. In LUHMANN, Niklas e SCHORR, Karl Eberhard. *El sistema educativo: problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

NEVES, Clarissa Baeta, SAMIOS (org), Eva Machado Barbosa. *Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

\_\_\_\_\_. A Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. In *Encontro Anual da Anpocs* realizado em Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003.

NEWTON, Isaac. *Princípios Matemáticos de la Filosofía Natural*. Tradução de Antônio Escohotado. Madrid: Tecnos, 1987.

NOGUEIRA, José Luis de Almeida. *A academia de São Paulo: tradições e reminiscências*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

NOTÍCIA. Mec mantém cursos de direito reprovados pela OAB. Goiânia, 05 de julho de 2007. Educação. Disponível em

<http://www2.opopular.com.br/ultimas/noticia.php?cod=312304>. Acesso em 20 de setembro de 2007.

NUSSBAUM, Martha Craven. Cultivating Humanity. In *Legal Education*. The University of Chicago Law Review, Winter 2003. Volume 70. Issue: 1. Start page: Tradução de Luiz Reimer Rodrigues Rieffel. Cultivando a humanidade na educação jurídica.

OGDEN, C. K. *O significado de significado*. Um estudo da influencia da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Marca de 1078 cursos de Direito confirma preocupação da OAB. Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846>. Acesso em 12 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Dados estatísticos dos resultados dos Exames de Ordem do Rio Grande do Sul entre o período de 2001 a 2007. Disponível em [http://www.oabrs.org.br/exame\\_ordem\\_estatisticas.php#](http://www.oabrs.org.br/exame_ordem_estatisticas.php#). Acesso em 12 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Regulamento do Exame de Ordem 02/2007, do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.officium.com.br/OAB2/regulamento.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2007.

PARSONS, Talcot. *O Sistema das Sociedades Modernas*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridades*. Conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educus; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PENA-VEGA, Alfredo (org.); NASCIMENTO, Elimar Pinheiro de. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEPE, Albano Marcos Bastos. A recepção Habermasiana da Sociologia do Direito de Max Weber. In ROCHA, Leonel Severo (org.), MORAIS, José Luis Bolzan de; STRECK, Lênio Luiz. *Constituição, sistemas sociais e hermenêutica*. Programa de pós-graduação em Direito da Unisinos: mestrado e doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado. Ed.; São Leopoldo: Unisinos, 2005.

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perifumarias Fundamentais. In: *O Direito nos anos 90*. São Paulo: Unimep, 1996.

PERELMAN, Chaim. *Lógica jurídica*. Tradução de Vergínia K. Pupi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PESSANHA, José Américo Motta. *Descartes*. Vida e Obra. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética; Sabedorias e ilusões da filosofia; problemas da epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975-1998.

PUCEIRO, Enrique Zuleta. *Paradigma dogmático y ciência del derecho*. Madrid: Editoriales de Derecho Reunidas, 1981.

PUFENDORF, Samuel. *Os deveres do homem e do cidadão de acordo com as leis do direito natural*. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

RAMÍREZ, Cristián Riego. El rol y orientación de la investigación en una facultad de derecho: de la investigación disciplinaria a la investigación de problemas de impacto público. In *Desafíos para la educación legal en América Latina*: Documentos de trabajo del encuentro Educación Legal em América Latina: nuevos desafíos a las Facultades de Derecho. Chile:Facultad Diego Portales, 2004.

RAVINA, Carlo Morales de Setién. Introdução. In *La fuerza del derecho*: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000.

ROCHA, Leonel Severo. Crítica da “teoria crítica do direito”. In *Seqüência*. Florianópolis, n.6, 1982.

\_\_\_\_\_. *A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar*. Porto Alegre: Fabris, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Democracia em Rui Barbosa: o Projeto Político Liberal-Racional*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) *Paradoxos da Auto-Observação: Percursos da Teoria Jurídica Contemporânea*. Curitiba: JM Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia Jurídica e Democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

\_\_\_\_\_. Três matrizes da Teoria Jurídica. In \_\_\_\_\_ (org); STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. *Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos* São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, São Leopoldo, 1999.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Delton Winter de. Auto-referência, Circularidade e Paradoxos na Teoria do Direito. In ROCHA, Leonel Severo (org.); MORAIS, José Luis Bolzan de; STRECK, Lênio Luiz. *Anuário 2002*. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2002.

\_\_\_\_\_, DUTRA, Jéferson Luiz Della Valle. Notas introdutórias à concepção sistêmica do contrato. In: *Anuário 2004*. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

\_\_\_\_\_. SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. *Introdução à teoria do sistema autopoietico do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In TRINDADE, André (org.) *Direito Educacional: sob uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para Análise e Reflexão. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

\_\_\_\_\_; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROSSATO, Ermelino. *A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução de Antônio de P. Machado. São Paulo: Formar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUDNICKI, Dani. *Ensino Jurídico Brasileiro: uma perspectiva pedagógica* 141f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1999.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

SAVIGNY, Friedrich Karl Von. *Sistema del derecho romano actual*. 1. ed. Madrid: F. Gongora, 1878.

\_\_\_\_\_. *Metodología jurídica*. Tradução de Hebe Caletti Marenko. Buenos Aires: Depalma, 1994.

SKINNER, Burrhus Frederick. *Tecnologia do ensino*. Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

STEGMÜLLER, Wolfgang. *A filosofia contemporânea: introdução crítica*. São Paulo: E.P.U., 1977.

STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEUBNER, Gunther. *O Direito como Sistema Autopoiético*. Lisboa: Clouste Gulbenkian, 1989.

\_\_\_\_\_. Elementos materiais e reflexivos no direito moderno. In *La fuerza del derecho*: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In \_\_\_\_\_. (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENTURA, Deisy. *Ensinar Direito*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

VERNENGO, Roberto José. *Teoria General del Derecho*. 2 ed. Buenos Aires: Cooperadora de derecho y ciencias sociales, 1976.

VIEIRA, José Ribas. O Realismo Fantástico: Os Cursos de Direito no Brasil. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

VILLEY, Michel de. *A formação do pensamento jurídico moderno*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Sobre la dogmática jurídica. In *Revista Sequência*, CPGD-UFSC, Florianópolis, n. 2, 1980.

\_\_\_\_\_. *A pureza do poder*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

\_\_\_\_\_. *Introdução Geral do Direito II*. A epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. *O direito e sua linguagem*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995.

\_\_\_\_\_. Confissões e Ilusões: Manifesto para Contradogmáticas. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. Educacion y derecho. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. A pedagogia do novo. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. O outro lado da dogmática jurídica. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. Utopias, conceitos e cumplicidades na interpretação da lei. In *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação*. São Paulo: Nacional, 1966.

WIEACKER, Franz. *História do Direito Privado Moderno*. 1 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro, Forense, 2000.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO

\* Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de Mestrado da acadêmica Bárbara Costa, integrante do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

\* Fica assegurado o anonimato das questões.

\* Este questionário possui perguntas abertas e fechadas. Em se tratando dessas últimas, solicita-se a escolha de **apenas uma** das alternativas.

\* Ao término da pesquisa, os resultados serão apresentados aos respondentes interessados através do envio de *e-mail*.

#### I - DADOS PESSOAIS

Sexo	Idade	Instituição	Semestre	Estado civil	Nº de filhos	Naturalidade (cidade)
( ) F ( ) M						

#### Renda Familiar

( ) Menos de R\$ 380,00	( ) De R\$1.901,00 a R\$2.660,00	( ) De R\$3.421,00 a R\$4.180,00	( ) Mais de R\$49440,00
( ) De R\$381,00 a R\$1.900,00	( ) De R\$2.661,00 a R\$3.420,00	( ) De R\$4.181,00 a R\$4.940,00	

#### Como fez seu Ensino Médio?

*Em que turno você fez seu Ensino Médio?*

( ) Todo / maior parte em escola pública	( ) Todo / maior parte no diurno
( ) Todo / maior parte em escola particular	( ) Todo / maior parte no noturno

Exerce atividade profissional? ( ) Sim ( ) Não *Qual?* \_\_\_\_\_

#### II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

##### 1. Por que você estuda Direito?

##### 2. O que você espera do Curso de Direito?

##### 3. Quais são as suas aspirações profissionais? (carreira desejada)

##### 4. Por que você escolheu esta Instituição de Ensino Superior?

##### 5. Como você avalia o seu desempenho no curso de Direito? Por quê?

<b>6. Como você descreveria o seu Curso de Direito?</b>	
<input type="checkbox"/> teórico	<input type="checkbox"/> prático
<input type="checkbox"/> teórico e prático	<input type="checkbox"/> é impossível classificá-lo como sendo teórico e/ou prático

<b>7. O seu curso incentiva a realização de atividades interdisciplinares?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabe
Caso você tenha respondido a alternativa "sim", mencione exemplos de atividades realizadas:
<input type="text"/>

<b>8. Você acredita que o seu Curso de Direito deveria ser diferente?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso você tenha respondido a alternativa "sim", apresente sugestões:
<input type="text"/>

<b>9. Quais você acredita que sejam as principais características de um bom professor de Direito?</b>
<input type="text"/>

### III – CURSOS JURÍDICOS

<b>10. Quais você acredita que sejam os principais problemas do Ensino Jurídico brasileiro?</b>
<input type="text"/>

<b>11. Na sua opinião, os Cursos Jurídicos devem priorizar:</b>
<input type="checkbox"/> O aprofundamento teórico do direito <input type="checkbox"/> A prática profissional <input type="checkbox"/> A preparação para aprovação em Concursos Públicos / Prova da OAB <input type="checkbox"/> Não tem opinião a respeito <input type="checkbox"/> Outro(s) Quais? _____

<b>12. Você pretende realizar a prova da OAB?</b>	<b>13. Qual a sua opinião sobre a prova?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabe / não pensou a respeito	<input type="text"/>

<b>14. Você conhece a avaliação realizada pela OAB que auferiu um selo de qualidade aos Cursos Jurídicos?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso você tenha respondido a alternativa "sim", escreva a sua opinião a respeito:
<input type="text"/>

Autorizo a utilização deste material para fins de pesquisa.  
 Gostaria de receber os resultados desta pesquisa através do e-mail que segue: \_\_\_\_\_