

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ALEXANDRE CORTEZ FERNANDES

A LINGUAGEM COMO TRAMA SISTÊMICA PARA O ENSINO
JURÍDICO BRASILEIRO

CAXIAS DO SUL

2020

ALEXANDRE CORTEZ FERNANDES

**A LINGUAGEM COMO TRAMA SISTÊMICA PARA O ENSINO
JURÍDICO BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa – Educação, Linguagem e Tecnologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Dra. Tânia Maris de Azevedo

CAXIAS DO SUL

2020

“Linguagem como trama sistêmica para o ensino do Direito”

Alexandre Cortez Fernandes

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 21 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

Dr. Francisco Catelli (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Altair Favero (UPF)

Participação por videoconferência

Dr. Ricardo Hermany (UNISC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F363L Fernandes, Alexandre Cortez

A linguagem como trama sistêmica para o ensino jurídico brasileiro
[recurso eletrônico] / Alexandre Cortez Fernandes. – 2020.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.u cs.br>

1. Direito - Estudo e ensino (Superior). 2. Direito - Linguagem. 3.
Educação. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378:340

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

*“O sujeito desejador deseja necessariamente o que lhe falta
e, por outro lado, não o deseja se não lhe falta.”*

(Fala de Sócrates, no debate com Ágaton,

In: Platão, O banquete, 200-b).

AGRADECIMENTOS

Quem compreendeu, através de Platão, que filosofar é uma maneira de viver, para logo percebe que a gratidão para com os mestres é um componente relevante para essa forma de existir – mesmo sabendo que apenas Platão encontrou essa expressão máxima e sublime através da criação de seu Sócrates, o Sileno com charme diabólico, conforme nos faz ver Hadot (2012).

Assim, agradeço:

À Universidade de Caxias do Sul, por ter me proporcionado ambiente acadêmico para a realização deste estudo;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, nível doutorado, pelo peculiar tratamento dispensado e pelo acolhimento;

À terceira turma de doutorado em Educação da UCS – a *melhor turma!* – que ensinou que não há *glamour* em um curso de doutorado, mas me revelou que a amizade é o melhor ligame entre sujeitos;

À professora doutora Tânia Maris de Azevedo pelo inestimável auxílio como orientadora das reflexões;

À banca de qualificação, pelos belos e gentis aconselhamentos;

À banca de avaliação, pela grata presença e atenção;

Aos meus alunos do curso de direito, por me permitirem viver esta tese;

Aos membros do meu grupo de estudo de Platão o meu mais gentil agradecimento, por me fazerem feliz quando vejo que vibram filosofando sobre o idealismo.

Esse trabalho – e meu coração - têm cinco donos: V., L., R., G. e N. Para eles, e somente a eles, dedico meu esforço e solidão em pesquisar nesse País que lamenta tempos sombrios e geme uma indigência cultural.

RESUMO

É uma tese em educação e tem por problema basilar verificar o que se deseja ao ensinar o direito, o que se almeja com tal formação, a quem se quer formar no ensino do direito. Tais questões foram decididas para serem investigadas por intermédio de raciocínios que pensaram a elaboração de um currículo para o curso de direito embasado nos pressupostos sistêmicos de Saussure, assim como tensões oriundas de verificações da epistemologia jurídica. O mérito científico da pesquisa recai na possibilidade de se pensar temas centrais do ensino jurídico – tão importante para a vida jurídico-política de nosso País – no sentido de propor alternativas que redundem numa contribuição para melhoria do ensino jurídico no Brasil. A relevância social da pesquisa está no enfrentamento de uma questão arraigada na sociedade brasileira atual, que é a propalada crise do direito. Tal crise pode se encontrar ancorada na crise do ensino jurídico, sendo a recíproca verdadeira, conforme se verifica na pesquisa. Assim, ao se pensar ensino jurídico, pensa-se, necessariamente, o direito. O objetivo da pesquisa é o de avaliar e analisar elementos que embasem uma dinâmica de ensino jurídico, com o intuito de buscar subsídios que agreguem mais qualidade aos cursos jurídicos do Brasil. Foi composto um roteiro epistemológico para dar conta da pesquisa. Houve a construção de um espaço para concepções de educação, com fundamentação em Vigotski, e da aprendizagem significativa, com Ausubel. O trabalho traz concepções linguísticas, iniciando-se com as fundamentações de Platão e de alguns de seus predecessores sobre linguagem, até os principais conceitos de Saussure. São apresentadas concepções epistemológicas do direito, numa análise das teorias que tratam do positivismo jurídico e de outras escolas do pensamento jurídico. Também se analisa o ensino jurídico, tanto em seu aspecto histórico quanto em relação a seus critérios de funcionamento. Há um destaque para a análise legislativa que regula os cursos de Direito, buscando a verificação dos sujeitos que atuam no processo de ensino jurídico, com especial atenção a seu objeto. Todas as ponderações feitas estão envolvidas na ideia de linguagem, a qual tem também a missão de tecer a rede que interliga sistematicamente os componentes mencionados. A pesquisa é teórica – realizada com análise de textos sobre educação, linguística, filosofia, teoria do direito e ensino jurídico.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Direito. Educação. Ensino jurídico. Linguagem.

RIASSUNTO

Il presente lavoro di ricerca è una tesi in educazione e ha il problema fondamentale di verificare ciò che è desiderato quando si insegna legge, ciò che si desidera con tale formazione, che vuole essere addestrato nell'insegnamento della legge. Tali domande furono decise di essere investigate attraverso ragionamenti che pensavano all'elaborazione di un curriculum per il corso di Legge basato sui presupposti sistemici di Saussure, nonché alle tensioni derivante dalle verifiche dell'epistemologia legale. Il merito scientifico della ricerca sta nella possibilità di pensare a temi centrali dell'educazione – così importante per la vita legale e politica del nostro paese – nel senso di proporre alternative che comportino un contributo al miglioramento dell'educazione legale in Brasile. L'importanza sociale della ricerca sta nell'affrontare un problema radicato nella società brasiliana oggi, che è la propagata crisi della legge. Tale crisi può essere ancorata alla crisi dell'educazione legale, essendo il reciproco vero, come verificato dalla ricerca. Pertanto, quando si pensa all'educazione legale, si deve necessariamente pensare alla legge. L'obiettivo della ricerca è valutare e analizzare elementi che supportano una dinamica dell'educazione legale, al fine di cercare sussidi che aggiungano più qualità ai corsi legali in Brasile. È stato preparato un copione epistemologica per gestire la ricerca. Vi fu la costruzione di uno spazio per le concezioni dell'educazione, basato su Vigotski e dell'apprendimento significativo, con Ausubel. Il lavoro porta concezioni linguistiche, a partire dalle basi di Platone e alcuni dei suoi predecessori sul linguaggio, fino ai concetti principali di Saussure. Le concezioni epistemologiche del diritto sono presentate, in un'analisi delle teorie che trattano del positivismo legale e di altre scuole di pensiero legale. Viene anche analizzata l'educazione legale, sia nel suo aspetto storico che in relazione ai suoi criteri operativi. C'è un' enfasi sull'analisi legislativa che regola i corsi di legge, cercando di verificare le materie che lavorano nel processo di educazione legale, con particolare attenzione al suo oggetto. Tutte le considerazioni fatte sono coinvolte nell'idea del linguaggio, che ha anche la missione di tessere la rete che collega sistematicamente i componenti citati. La ricerca è teorica – condotta con analisi di testi sull'educazione, la linguistica, la filosofia, la teoria del diritto e l'educazione giuridica.

Parole chiave: Apprendimento significativo. Giurisprudenza. Educazione. Educazione legale. Linguaggio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. (*Artigo*)

CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior*)

CES (*Câmara de Educação Superior*)

CFE (*Conselho Federal de Educação*)

CNE (*Conselho Nacional de Educação*)

CR (*Constituição da República*)

EAD (*Ensino a distância*)

FIES (*Financiamento Estudantil*)

FNDE (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*)

IES (*Instituições de ensino superior*)

INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*)

LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*)

NPJ (*Núcleo de Prática Jurídica*)

OAB (*Ordem dos Advogados do Brasil*)

SESU (*Secretaria de Educação Superior*)

SINAES (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*)

TC (*Trabalho de Curso*)

ZDP (*Zona de desenvolvimento proximal*)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONCEPÇÕES DE BASE	17
2.1 SOBRE O CONHECIMENTO: UMA REFERÊNCIA À VISÃO DE LEV VIGOTSKI	17
2.1.1 Localização de sujeito e objeto na estrutura do conhecimento humano – uma relação preliminar	18
2.1.2 Interação entre aprendizagem e desenvolvimento para Vigotski	22
2.1.3 Formação de conceitos	26
2.2 APRENDIZAGEM E ALGUMAS DE SUAS VARIANTES TEÓRICAS	31
2.2.1 Aprendizagem como um <i>continuum</i>	32
2.2.2 Algumas teorias da aprendizagem significativa	36
2.2.3 Sociedade da aprendizagem e a necessidade da interação contínua	42
2.3 EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E CURRÍCULO. A ESSÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	46
2.3.1 Educação e ensino – algumas concepções	47
2.3.2 Algumas questões institucionais sobre as universidades	52
2.3.3 Estudos sobre o currículo	59
3 ROTEIRO EPISTEMOLÓGICO. DE PLATÃO A SAUSSURE	64
3.1 O PENSAMENTO PLATÔNICO SOBRE A LINGUAGEM	64
3.1.1 Platão e os problemas herdados da tradição grega	65
3.1.2 Linguagem em Platão	73
3.1.3 Concepções de linguagem em Santo Agostinho e René Descartes	76
3.2 SAUSSURE E A LINGUAGEM COMO ÁREA DO CONHECIMENTO	80
3.3.1 Princípio da dupla essência da linguagem	81
3.3.2 Conceitos centrais em Saussure	85
4 EPISTEMOLOGIA JURÍDICA	88
4.1 ALGUNS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DO DIREITO	88
4.1.1 Direito no quadro geral do conhecimento	89
4.1.2 Justificativas sobre a cientificidade do conhecimento jurídico	94
4.1.3 Concepções epistemológicas sobre a cientificidade do direito	100
4.2 OBJETO, MÉTODO E A LINGUAGEM NO DIREITO	109
4.2.1 Objeto do pensamento jurídico	110
4.2.2 O problema do método no Direito	116
4.2.3 O raciocínio judicial	120
4.3 O ESTADO PRÁTICO DO DIREITO BRASILEIRO ATUAL	123
4.3.1 Sintomas de uma crise do positivismo jurídico	124

4.3.2 Sobre a aplicação do direito - outras evidências da crise	128
5 SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	130
5.1 PERCEPÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	130
5.1.1 Relato sobre o bacharelismo no Brasil	131
5.1.2 Os cursos de direito no Brasil.....	137
5.1.3 O tratamento do currículo no ensino jurídico brasileiro.....	147
5.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO JURÍDICO	158
5.2.1 Qualidade de ensino e a figura do professor.....	159
5.2.2 O tecnicismo do modelo do ensino jurídico atual	163
5.2.3 Parecer CES/CNE n. 635/2018.....	166
5.3 UM MODELO EM CRISE. O ATUAL DISCURSO QUE SUSTENTA O ENSINO JURÍDICO POSITIVO-DOGMÁTICO	175
5.3.1 Identificando as crises	176
5.3.2 Indústria cultural do direito – docência e mercantilização.....	183
5.3.3 Distorções didático-pedagógicas do ensino jurídico, como reflexos de uma distorção epistemológica	187
6 A TESSITURA DE UMA TRAMA SISTÊMICA DO ENSINO JURÍDICO	191
6.1 SUJEITO E OBJETO DO CONHECIMENTO JURÍDICO	191
6.1.1 O processo de aprendizagem no direito.....	192
6.1.2 Postura acadêmica	196
6.1.3 Formação jurídica e matérias propedêuticas	199
6.2 LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO JURÍDICA	202
6.2.1 Qual a linguagem na educação?	203
6.2.2 Relação entre direito e linguagem	205
6.3.3 Perspectivas axiológicas para uma nova cultura jurídica	208
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
8 REFERÊNCIAS	216

1 INTRODUÇÃO

Aquele que se propõe à tarefa de lidar com o fenômeno jurídico, de alguma forma, condiciona a ideia de direito e sua metodologia. Machado (2009) anuncia que o direito é um fenômeno ideológico. O Direito e a metodologia empregada para seu conhecimento acabam por ser decorrentes das operações axiológicas e dos interesses dos envolvidos nos fenômenos jurídicos. Para o estudo e aplicação desse direito, assim como para seu ensino, enfrenta-se o condicionamento *retro* mencionado.

O presente trabalho é uma tese sobre educação. Não se constitui propriamente numa pesquisa sobre epistemologia jurídica nem numa investigação linguística. É uma investigação sobre educação, de uma maneira geral, e, especificamente, sobre o ensino jurídico.

Nesse contexto, ao se falar em educação, pensa-se como um direito fundamental que é exigível em todas as fases do desenvolvimento humano, que objetiva o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual da pessoa humana. É um processo de aprendizagem que se vê associado à formação familiar, escolar e social. Educação não está cingida à instrução, mas abrange o incremento de autonomia, aprimorando competências e habilidades do sujeito. A expressão *ensino jurídico*, ou educação jurídica, na presente tese, é para ser compreendida como a formação em nível superior que capacita o egresso para lidar tecnicamente com o fenômeno jurídico. Os cursos de direito buscam fornecer o aparelhamento teórico e prático para, não só compreender o fenômeno jurídico, como também para aplicá-lo nas demandas cotidianas. Ademais, o ensino jurídico aqui também será considerado como formação para a pesquisa acadêmica e para o ingresso nas carreiras jurídicas – como a Magistratura, o Ministério Público, as Procuradorias, a Defensoria Pública, a advocacia, o magistério, dentre outras.

O ensino jurídico está imbricado com a ideia de educação, assim como também é uma base para a aplicação do direito. Portanto, aparece uma interpolação entre ensino jurídico e direito. Ambos estão em crise – Direito e ensino jurídico encontram-se imersos numa profusão grande de problemas¹. A tese pretende contextualizar a crise do direito e do ensino jurídico, destacando aspectos como a mercantilização do ensino, o

¹ Para citar apenas alguns autores que sustentam essa assertiva: Correias, (1995), Carrion (1999), Mondardo (2004), Machado (2009), Fonseca (2017), dentre muitos outros.

papel do professor, as questões epistemológicas que circundam a ciência jurídica, a problemática da linguagem, dentre outros temas.

O problema de pesquisa gira em torno da perquirição de o que se deseja ao se ensinar o direito, o que se almeja com tal formação, a quem se quer formar no ensino do direito?

A pesquisa objetiva discutir diretrizes que constituam o currículo do curso de direito no Brasil para buscar elementos que agreguem mais qualidade ao atual ensino jurídico. Para tanto, será estabelecida uma série de objetivos que embasam a discussão. Primeiro se buscará elencar algumas concepções de aprendizagem significativa, educação e ensino que se coadunam com o quadro sistêmico em que se inscreve a pesquisa. Outro objetivo será o de analisar os temas centrais do pensamento de Saussure e os lineamentos principais da sua teoria, com o intuito examinar alguns conceitos específicos que auxiliam a tese. Também irão ser sistematizadas certas concepções epistemológicas do direito que permeiam a filosofia do direito contemporâneo. Outro objetivo será o de analisar o modelo vigente de ensino jurídico no Brasil, assim como sua operacionalização, em face das políticas de ensino jurídico no transcorrer dos séculos XX e XXI. A ideia culminará com raciocínios fundados na linguagem e nas concepções epistemológicas de direito, que indicarão critérios e subsídios que possam agregar mais qualidade ao ensino jurídico no Brasil.

A pesquisa será realizada por meio de revisão da literatura disponível sobre o tema. De início, serão feitas as leituras, os fichamentos e as análises das obras que fundam o pensamento dos autores que darão suporte epistemológico à investigação. Nesse processo de verificação e estudo, serão constatadas as variantes teóricas que tratam sobre o tema, assim como as balizas que identificam as concepções de educação, ensino, aprendizagem, currículo, linguagem, direito e ensino jurídico.

Será composto um roteiro epistemológico para dar conta da pesquisa. Nesse particular, o roteiro estará dividido nas vertentes da tese – é dizer, haverá um espaço para concepções de educação, com fundamentação em Vigotski, e um setor para concepções linguísticas, iniciando-se com as fundamentações de Platão e de alguns de seus predecessores sobre linguagem. Na continuação, a reflexão passará pelos principais conceitos de Saussure. Posteriormente, serão apresentadas algumas concepções epistemológicas do direito, numa análise das teorias que tratam do positivismo jurídico. Também haverá um momento de reflexão que analisará o ensino jurídico, tanto em seu aspecto histórico quanto em relação a seus critérios de funcionamento. Será direcionado

um tópico para a verificação dos sujeitos que atuam no processo de ensino jurídico, com especial atenção a seu objeto. As ponderações estarão envolvidas com a ideia de linguagem, a qual terá também a missão de tecer a rede que interligará sistematicamente os demais componentes mencionados. Como para simular uma trama – assim como vem explicitado no título da tese – as argumentações vão se apresentando e, aos poucos, os interacionamentos vão sendo construídos pelo leitor, partindo da premissa platônica de que ninguém pensa falsamente².

A leitura da bibliografia será crítica e analítica, conforme exige todo estudo científico, de modo que o autor da tese se posicionará diante dos temas, levantando contradições possíveis e indicando caminhos para um admissível aprimoramento do ensino jurídico brasileiro.

O plano do desenvolvimento seguirá o seguinte roteiro: inicialmente, com o intuito de fundamentar as argumentações sobre ensino jurídico, algumas concepções de base passam a ser desenvolvidas no primeiro capítulo, cujo objetivo é sistematizar certas concepções de aprendizagem, educação e ensino, a partir de determinadas vertentes teóricas, a fim de se poder tecer melhor as críticas sobre o ensino jurídico. O capítulo está dividido em três subitens. O primeiro, tratará o conhecimento e a linguagem, a partir das concepções de Vigotski sobre aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos. Também serão feitas reflexões sobre as variantes teóricas referentes ao aprender e às relações entre ensino e educação. O segundo subitem discorrerá sobre a aprendizagem na perspectiva de algumas de suas variantes teóricas, com ênfase na aprendizagem significativa. No terceiro subitem serão tratadas algumas verificações sobre educação e ensino, encerrando o capítulo um painel concernente à sociedade do conhecimento em que estamos inseridos.

O segundo capítulo se ocupará da base epistemológica linguística da tese, abordando concepções de linguagem, língua e fala que darão sustentação teórica aos argumentos utilizados no transcórre do texto. Será construída uma espécie de trajeto epistemológico desde os pitagóricos até Saussure. Por certo, o texto passará pela excelente contribuição de Platão – com destaque especial aos diálogos *Teeteto*, *Crátilo* e *O sofista*, que abordam, de modo peculiar, a questão da linguagem, tendo em vista o aporte essencial da filosofia de Platão para fundamentar os argumentos desenvolvidos no estudo. Também será tratado o pensamento de Santo Agostinho sobre linguagem –

² Platão, em *Teeteto*, 167-d.

uma recepção medieval de Platão – e as formulações de René Descartes. O capítulo encerra-se com os conceitos-chave de Saussure acerca da Linguística.

O terceiro capítulo versa sobre epistemologia jurídica. Será construído um roteiro epistemológico do direito, com o intuito de sistematizar as principais concepções epistemológicas que permeiam a filosofia do direito contemporâneo, identificando-as como elementos relacionais. Será feita uma reflexão introdutória na busca da confrontação das várias conceituações de direito. Será tabulada uma classificação de ciência para se localizar o direito como tal, gozando de autonomia epistêmica. Em seguida, será feita a alocação do direito no quadro geral das ciências, para proporcionar uma visão conjunta da ciência do direito em consonância com as ciências sociais. Construído esse painel, se passará à análise das concepções epistemológicas, ocasião em que se definirão as grandes linhas do jusnaturalismo, do empirismo exegetico e seus ramos, do historicismo casuístico, do positivismo normativismo jurídico e do culturalismo e suas escolas, principalmente a escola egológica e o tridimensionalismo jurídico. Em prosseguimento, haverá um questionamento acerca do objeto da ciência jurídica, intencionando buscar sua natureza. O raciocínio tenderá à percepção da necessidade de determinar epistemologicamente o objeto do direito como um modo de abordar a crise do ensino jurídico. Também nesse subitem deverá ser abordado o problema do método do direito, que está em sintonia com um discurso que sustenta o modelo de ensino jurídico. Noutra subitem serão arrolados alguns caracteres que demonstram as condições atuais do direito brasileiro e suas interpolações com o ensino jurídico. Serão apontadas algumas questões específicas que buscarão demonstrar a situação em que se encontra o direito como ciência nesse painel conflituoso. O raciocínio progride para lançar alguns critérios reflexivos sobre como devem ser pensadas as carreiras jurídicas e as classes de ocupação profissional do direito sob o prisma da linguagem.

Estruturadas tais premissas, passa-se para outro capítulo, que versará sobre o ensino jurídico no Brasil, de seu início até o estágio atual. O objetivo fundamental desse estudo será o de analisar o modelo vigente de ensino jurídico no Brasil, assim como entender sua operacionalização, em face às políticas de ensino jurídico no transcorrer dos séculos XX e XXI.

Inicialmente, o capítulo texto tratará das diversas fases do ensino jurídico no Brasil. Parte-se do pressuposto de que a história do ensino jurídico brasileiro não pode prescindir de uma análise sócio-política acerca do bacharelismo. Dessa maneira, o

subitem inicia com uma descrição desse fenômeno sociológico, inclusive com tópicos que antecedem o bacharelismo no Brasil. Serão debatidos pontos desse fenômeno no período imperial e no Brasil República, culminando com um raciocínio contemporâneo sobre o juridicismo e o bacharelismo no século XXI. Após, será construída uma linha histórica acerca dos cursos de direito no Brasil, desde seu processo de criação em agosto de 1827, passando pelos principais caracteres do ensino jurídico no Império e na República. Serão destacadas as reformas do ensino, principalmente a chamada reforma Francisco Campos, a implantação do currículo mínimo de 1962, o mínimo nacional 1972, assim como os principais caracteres da Portaria 1886/94 e a Resolução 9/2004, que regeram o ensino jurídico pátrio.

Ajustadas as bases históricas, o trabalho prosseguirá se ocupando com o tema referente à estrutura e o funcionamento do ensino jurídico brasileiro. O texto parte de uma discussão sobre certas temáticas sobre a universidade e outras IES, que é o local onde é ministrado e legitimado o ensino jurídico formal. Para além desse debate, se questionará acerca do que seja qualidade do ensino, sobre o papel do professor do direito e a verificação da formação do jurista. O texto também tratará sobre o tecnicismo do modelo de ensino dentre outras questões relevantes sobre o ensino jurídico. O subitem culmina com a análise do parecer n. 635/2018, do CNE/CES, com uma necessária comparação com a Resolução n. 9/2004, do CNE/CES. A referida análise comportará comentários acerca das inovações trazidas pelo parecer, principalmente no que diz respeito ao projeto pedagógico e a organização curricular do curso de direito, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, os conteúdos e atividades, dentre outros tópicos de relevo.

Outro tópico tratará da crise do modelo de ensino jurídico brasileiro, perquirindo sobre o atual discurso que sustenta o ensino jurídico positivo-dogmático. Serão analisados alguns elementos que identificam a crise do ensino jurídico, mostrando, inclusive os sintomas mais visíveis desse fenômeno na vida cotidiana. Será abordado o tema da indústria cultural na qual nos vemos submetidos na contemporaneidade, principalmente para demonstrar uma indesejável relação – mesmo que às vezes necessária - entre docência e mercantilização. O subitem também comportará observações acerca das distorções didático-pedagógicas como um reflexo de uma distorção epistemológica.

Expostas essas ideias, a tese avança para seu derradeiro capítulo, em que serão tratados os temas que visam aprimorar o ensino jurídico brasileiro atual. Nesse capítulo

serão assentadas algumas bases para tecer críticas ao ensino jurídico brasileiro atual, com o ensejo de construção de propostas de melhoria. O objetivo será elencar elementos que embasem uma dinâmica didático-pedagógica de ensino jurídico - cujo um dos veículos é o currículo -, que seja fundada na linguagem, com o intuito de qualificar o ensino jurídico no Brasil.

Inicialmente irá ser composta uma verificação possível entre os sujeitos e o objeto do conhecimento jurídico. Serão tecidas considerações acerca dos sujeitos envolvidos no processo do ensino jurídico, assim como se considerará aspectos sobre o objeto do conhecimento. Será pensada uma relação entre os processos de aprendizado e o ensino do direito, com o intuito de debater a própria formação do jurista. O subitem avança para refletir acerca da formação jurídica, percebendo o currículo numa visão sistêmica. Uma terceira perspectiva desse capítulo, que encerra a tese, é a interseção da linguagem na educação jurídica, tendendo a reflexões para, criticamente, alcançar-se a uma nova cultura jurídica.

Outro subitem trabalhará o problema da importância social, cultural, jurídica e política da formação do bacharel em direito. Fixado esse marco, se refletirá acerca da necessária inserção de matérias propedêuticas para um adequado ensino do direito – não apenas no plano conceitual, mas em termos reflexivos. O tema também comportará uma reflexão acerca da organização das disciplinas jurídicas para ser pensado o currículo do curso de direito numa visão sistêmica.

O derradeiro subitem desta pesquisa abordará a temática da linguagem na educação. Serão construídas as necessárias relações estruturais entre educação, direito e linguagem, com o embasamento epistemológico já lançado no transcórre da pesquisa.

O trabalho se encerra na percepção de uma cultura jurídica que seja ancorada numa perspectiva axiológica, que busque na legalidade constitucional seu fundamento estrutural, que se valha da linguagem para a construção adequada do conhecimento jurídico. Nessa reflexão o ensino jurídico deverá ser visto num aspecto crítico e libertador e deve encontrar no acatamento ao outro o seu corolário de ensino, ancorando na liberdade o seu fundamento.

2 CONCEPÇÕES DE BASE

As argumentações sobre o ensino jurídico necessitam de fundamentação. Com esse intuito, a tese inicia com a fixação de algumas concepções de base que servirão de fundamento às argumentações acerca do ensino jurídico.

O objetivo deste capítulo é sistematizar algumas concepções de aprendizagem, educação e ensino. Partindo da teoria da aprendizagem significativa, serão tecidas críticas e propostas reflexões para o aumento da qualidade do ensino jurídico do Brasil.

O capítulo está dividido em três subitens. O primeiro tratará sobre o conhecimento e a linguagem. Partirá das concepções de Vigotski sobre aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos. Haverá reflexões sobre abordagens teóricas referentes ao aprender e às relações entre ensino e educação.

O segundo subitem discorrerá sobre a aprendizagem significativa e algumas de suas variantes teóricas.

No terceiro subitem serão feitas análises sobre educação e ensino. Encerra o capítulo uma menção à sociedade do conhecimento em que estamos inseridos.

2.1 SOBRE O CONHECIMENTO: UMA REFERÊNCIA À VISÃO DE LEV VIGOTSKI

O presente tópico tratará sobre o conhecimento. Buscará localizar o sujeito e o objeto desse contexto. Abordará itens pertinentes à aprendizagem e suas relações com o conhecimento. Será utilizada a perspectiva teórica de Vigotski, basicamente na problemática da formação de conceitos.

Terá como objetivo apresentar as tensões iniciais do tema da tese, introduzindo o interacionismo de Vigotski. Serão lançados os primeiros pontos de debate acerca do ensino jurídico brasileiro.

2.1.1 Localização de sujeito e objeto na estrutura do conhecimento humano – uma relação preliminar

O subitem desenvolverá alguns temas preliminares acerca de possíveis relações entre sujeito e objeto na percepção filosófica. O objetivo fundamental do tópico é o de apresentar aproximações entre sujeito e objeto em relação ao conhecimento filosófico e discorrer acerca da maneira como a filosofia busca responder a pergunta de como o sujeito aprende.

Preliminarmente, pode-se pensar que há duas maneiras possíveis para o relacionamento do homem com aquilo com que se lhe defronta. Buber (2014) afirma que são duas palavras-princípio reveladoras de uma dupla atitude: o *Eu-Tu* é palavra ontológica; a palavra *Eu-isso* é cognoscitiva, algo que objetiva. Riqueza dessa percepção preliminar está na constatação de ser duas atitudes que apontam uma dupla possibilidade do *Eu* revelar-se como humano. No plano elegante da língua, Buber (2014) vai demonstrando a dúplici fonte do pensamento: as pessoas e as coisas – é dizer, o *Tu* e o *isso*. Entretanto, tudo que nos vem das coisas não vem, senão do manancial precioso que vem do *Tu*.

Essa tese de doutorado é sobre educação – versa sobre linguagem, direito e ensino jurídico. O trabalho trata, também, sobre encontros e generosidade. Pensa-se ser difícil uma pesquisa sobre educação não considerar a generosa prática do diálogo. Parece inexistir ensino, direito, linguagem e aprendizado que não partam das possibilidades do *Eu* revelar-se como humano; “aquele que profere uma palavra-princípio penetra nela e aí permanece” (BUBER, 2015, p. 52). Eis o apelo primordial da tese e o motivo de sua construção, conforme se perceberá.

O ser humano detém capacidade racional. Convive com a realidade, mas também a conhece. Conhecer, nesse contexto, significa compreender e explicar³. Como todo organismo vivo, por natureza, o homem também busca adaptar-se ao seu meio. A capacidade de pensamento racional e a possibilidade de análise lógica, aparentemente, são atributos exclusivos do ser humano.

Filosoficamente, o conhecimento humano pode se instituir a partir de dois elementos básicos: um sujeito e o objeto. O sujeito é a pessoa, o ser cognoscente, o ente

³ No diálogo *Teeteto*, 145 a, de Platão, Sócrates questiona se aprender significa tornar-se mais conhecedor daquilo que se aprende. Questiona se a sabedoria é algum modo diferente de conhecimento, fundando a distinção platônica entre *ser* e *pensar* que atravessou séculos. A diferenciação foi questionada por pensadores apenas a partir do fim do século passado.

racional que deseja conhecer. O objeto é a realidade – os fatos, os processos, os fenômenos, as coisas com as quais coexistimos. Pode-se dizer que indivíduo é sujeito do conhecimento quando está diante do objeto de conhecimento; a realidade somente é objeto de conhecimento perante o sujeito que a queira conhecer ⁴.

A realidade é um dado externo. O real parece existir fora do sujeito, alheio ao indivíduo. E o mundo seria, então, o que é percebido. A nossa percepção, entretanto, não nos dá a compreensão de como o mundo é em si. Identificamos a realidade de modo coeso em razão do filtro sensorial que emprestamos aos estímulos exteriores. Por exemplo, uma onda eletromagnética pode ser uma cor; a vibração das moléculas de um meio como o ar pode ser um som; a captação de um sentido de sabor pelas terminações nervosas nos dá o paladar ⁵. Não se pode dizer que mel é doce, uma vez que chamamos de doce tudo aquilo que os receptores de paladar – as papilas gustativas – produzem por intermédio de propriedades químicas, proporcionando um estímulo mental ao cérebro, que chamamos de sabor relacionado ao sentido doce ⁶.

A compreensão da realidade é uma questão filosófica, que se estriba no tradicional problema entre sujeito e objeto. O conhecimento filosófico produziu relações sobre a questão, sendo destacáveis, apenas a título argumentativo, o realismo, o idealismo e o criticismo⁷.

O realismo afirma a prioridade ao objeto - o conhecimento se inicia a partir das coisas, assim como elas estão no mundo⁸. A representação do real está amarrada ao objeto, sendo o conhecimento a adequação estabelecida. Os conceitos tendem a se adequar às coisas. É mundo aquilo que se percebe ⁹. Se assim é, então, há um mundo pronto, acabado, de estrutura determinada, compreensível pela razão.¹⁰ Há certa ingenuidade em crer que o conhecimento reflete a realidade, que os sentidos captam o real, pois cremos apenas no percebido sensorialmente.

⁴ Requer uma ação desse sujeito, que é a ação de querer.

⁵ Nesse sentido, tem-se a primeira objeção de Platão à teoria sensista, em *Teeteto*, a partir de 163 d.

⁶ Na clássica provocação filosófica – se não houver ninguém para ouvir, há som quando uma árvore cai numa floresta? A queda provoca ondas, que serão sons se forem captados por um ser vivo que o transformará em estímulo sonoro.

⁷ Em capítulo apropriado da tese, serão desenvolvidos alguns aspectos da filosofia de Platão sobre os questionamentos ora mencionados.

⁸ Em sentido contrário, há a indistinação do divino e do humano, no diálogo *Teeteto*, de Platão, 162 b.

⁹ O realismo metafísico cultiva a máxima impactante: se houver a pergunta “quem existe?”, a resposta será: “existem as coisas”. Assim é, pois a inteligibilidade do mundo se dá pela razão, de acordo com essa concepção.

¹⁰ O senso comum é realista, já que reconhece a existência das coisas como elas são percebidas.

Até o século XVI, aparentemente, a filosofia foi realista. Quando se passou a pensar as estruturas subjetivas do conhecimento, discutiu-se nova modalidade de conhecer a realidade, intitulado idealismo. O idealismo centra-se na supremacia do sujeito. O homem é um ser pronto, detentor de firmes estruturas. É por intermédio de tais armações e arcabouços que o homem conhece o real, realidade essa, determinada pelo próprio sujeito. Nesse sentido, o real, então, passa a se constituir a partir do sujeito. O idealismo considera o conhecimento como um ato que tem trânsito do indivíduo ao objeto, num fazer que prepara conceitos, e que, dessa preparação, surge a realidade das coisas¹¹.

O idealismo tem uma das fundamentações no *Discurso do método*, texto em que Descartes tentou buscar um axioma que motivasse o conhecimento e que se constituísse numa verdade incontestável, (DESCARTES, 2005). Ao lançar sua icônica frase *penso, logo existo*, o filósofo, por essa verdade, indica que se deduz a realidade do sujeito e do mundo. Para Descartes (2005) o homem nasce com conhecimentos universais bastantes para o conhecimento da realidade, conhecimentos estes que já se encontram no indivíduo¹². Por exemplo, todos sabemos que a menor distância entre dois pontos é uma reta, ou que um triângulo tem três lados – não necessitamos de demonstrações empíricas dessas verdades, pelo inatismo. Dessa maneira, sem os conhecimentos anteriores, não seria possível a aferição da realidade. A *res cogitans* (coisa pensante) do cartesianismo é o pensamento – que é o lugar da verdade – e o intelecto vem a ser o meio pelo qual adquirimos as ideias.¹³

Para além do realismo e do idealismo, outra concepção busca compreender a realidade, o criticismo. Esse entendimento procura determinar aquilo que podemos conhecer. O conhecimento, para esse modo de pensar, é relacional – se dá entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. Dessa relação provém o conhecimento, sendo uma síntese entre o subjetivo e o objetivo. O conhecimento, entretanto, pode iniciar na experiência¹⁴. O real não é a externalidade em relação ao indivíduo, mas uma produção interna para si. Kant (2016) indica que por intermédio de determinadas faculdades *a priori*, que são constituídas e destacadas da experiência, podemos dar sentido e aparelharmos o real. Tal capacidade é a razão, que nos possibilita conhecer e

¹¹ No idealismo, o conhecimento é determinado pelo sujeito. Portanto, a capacidade de conhecer é dependente da subjetividade.

¹² Nesse particular, percebe-se uma inspiração platônica, da anamnese.

¹³ Descartes (2005) considera o intelecto o núcleo do conhecimento.

¹⁴ Muito embora o criticismo compreenda que nem todo conhecimento é originário da experiência.

representar o mundo. Daí poder se afirmar que o *mundo*¹⁵ aparece como representação para o sujeito que o conhece. Conhecer - nesse contexto introdutório - é o ato por meio do qual o objeto é apreendido pelo pensamento, que o fará presente, intentando uma representação para exprimir o objeto¹⁶.

O pensamento kantiano indica que as possibilidades *a priori* de conhecimento são duas: a sensibilidade e o entendimento. Kant (2016) diz que *sensibilidade* pode ser compreendida como uma aptidão para auferir representações por intermédio do modo pelo qual somos influenciados pelos objetos. A sensibilidade fornece a intuição – quando pronunciamos, por exemplo, a palavra *livro* intuímos, de modo imediato, tal objeto. A sensibilidade conduz a intuição dos objetos por intermédio dos sentidos, que vai organizar o material percebível sob critérios temporais e espaciais.

Para que exista o conhecimento por certo também se faz necessário o entendimento, que vem a ser a faculdade de síntese dos conceitos que foram intuídos pela sensibilidade¹⁷. O entendimento se encarrega de tarefas relacionais – causa e consequência, unidade e pluralidade, essencial e acidental, principal e acessório etc. – e também produz o mundo que representamos mentalmente. O real é apreendido pela união dos objetos – que nos permite conjugá-los pela sensibilidade – e pelo entendimento, que é o resultado do pensamento sobre o objeto.

Fixadas essas bases preliminares, cumpre destacar o pensamento de Vigotski nesse raciocínio.

¹⁵ Pode-se utilizar a expressão *real*, que o sentido da afirmação permanece o mesmo.

¹⁶ Para Kant (2016), numa afirmação sintética da Razão Pura, há uma distinção entre *matéria* e *forma*, para que possamos conhecer o objeto. A *matéria* corresponde à sensação que o fenômeno produz, e a *forma* propicia que a diversidade do fenômeno se ordene na intuição a partir de determinados critérios e relações.

¹⁷ Essa é uma concepção filosófica universalmente difundida. A relação que percebemos entre os objetos, a ideia de forma e de unidade, assim como os liames de causalidade não são atributos das coisas em si, mas atributos de nosso entendimento.

2.1.2 Interação entre aprendizagem e desenvolvimento para Vigotski

O presente subitem buscará traçar algumas ligações entre aprendizagem e desenvolvimento por intermédio da lente teórica de Vigotski.

Terá por objetivo demonstrar alguns conceitos de base, que servirão de fundamento para os argumentos utilizados nesta tese, que tendem a apontar alguns argumentos que podem promover uma melhoria no ensino jurídico nacional.

Lev Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo bielorusso que realizou pesquisas na área do desenvolvimento, da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesses processos, dando origem a uma corrente de pensamento denominada sócio-construtivismo. Vigotski nasceu em Orsha, em 17 de novembro de 1896. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de Medicina, mas, em seguida, transferiu-se para o curso de Direito, da Universidade de Moscou. Paralelamente ao Direito, estudou Literatura e História da Arte¹⁸. Em 1917, ano da Revolução Russa, ao formar-se em Direito, apresentou um trabalho intitulado *Psicologia da arte*, publicado somente em 1965. Transferiu-se para Gomel, onde escreveu críticas literárias e proferiu palestras sobre literatura e psicologia em escolas, e publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Para auxiliar o desenvolvimento desses jovens, centralizou suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos. O interesse de Vigotski pelas funções mentais superiores, pela cultura, linguagem e pelos processos orgânicos cerebrais o levaram a trabalhar com pesquisadores neurofisiologistas, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, deixando excepcionais contribuições para o Instituto de Deficiência de Moscou, como a obra *A formação social da mente*, em que aborda os processos psicológicos tipicamente humanos analisados a partir da infância e de seu contexto histórico-cultural¹⁹.

Dentre outros trabalhos de Lev Vigotski, destacam-se: *A pedologia de crianças em idade escolar* (1928), *Estudos sobre a história do comportamento* (1930, escrito com Luria), *Lições de psicologia* (1932), *Fundamentos da pedologia* (1934), *Pensamento e linguagem* (1934)²⁰, *Desenvolvimento da criança durante a educação* (1935) e *A criança retardada* (1935). Após sua morte, suas ideias foram repudiadas

¹⁸ Dados coletados em https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ Acesso em 07.04.2019, às 22h, 15 min.

¹⁹ Dados coletados em https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ Acesso em 07.04.2019, às 22h, 45 min.

²⁰ Essa obra foi lançada no Brasil apenas em 1962. Já a obra *Formação social da mente* teve seu lançamento em nosso País somente em 1984.

pelo governo soviético e suas obras, proibidas na União Soviética entre 1936 e 1958, durante o regime stalinista. Vigotski faleceu em Moscou, no dia 11 de junho de 1934 ²¹.

Vigotski (2007) aponta que a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece ainda obscura do ponto de vista metodológico. Preliminarmente, o autor indica algumas concepções correntes que relacionam aprendizado e desenvolvimento em crianças e que podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas.

A primeira posição teórica indica que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Essa posição defende que o aprendizado é um processo externo que não se envolveria com o desenvolvimento. Os princípios teóricos de Piaget ilustram essa abordagem. O autor defende que a lógica abstrata e o pensamento operam sem nenhuma influência do aprendizado escolar. Pensadores - como Binet - admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança não amadurecerem a ponto dela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução lhe será útil (VIGOTSKI, 2007).

A segunda posição indica que aprendizado é desenvolvimento. Nessa abordagem, o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, independente do conteúdo – leitura, escrita, aritmética etc. É dizer, o aprendizado está complexa e inseparavelmente misturado com o desenvolvimento. Wiliam James defende essa posição afirmando que não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e das tendências comportamentais adquiridas (VIGOTSKI, 2007). Nessa abordagem, entende-se que o desenvolvimento se reduz à acumulação de todas as respostas possíveis.

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para um segundo grupo de teóricos, “os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.” (VIGOTSKI, 2007, p. 90).

A terceira posição teórica é uma combinação das duas anteriores. O fundamento está na teoria de Kofka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro: de

²¹ Dados coletados em https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ Acesso em 07.04.2019, às 23h, 45 min.

um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Os pontos de vista dos dois enfoques anteriores não são opostos, nem excludentes, mas mantêm uma essência em comum e são mutuamente dependentes. Vigotski (2007) entende que para Kofka, o processo de aprendizado estimula, leva para frente o processo de maturação. Essa teoria atribui muita importância ao aprendizado no desenvolvimento da criança.

Teóricos em psicologia e em educação acreditam que toda aquisição de uma resposta em particular aumenta diretamente, e em igual medida, a capacidade global de desenvolvimento. Vigotski (2007) pondera que o próprio Thorndike fez oposição a esse ponto de vista. Em pesquisas, conseguiu provar que o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras. Sua investigação demonstrou que a mente é um conjunto de capacidades específicas, e que cada uma delas se desenvolve independentemente das outras. Dentro desse conceito, o pensamento é mais do que a capacidade de pensar, é a aquisição de diversas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. Autores como Kofka e os Gestaltistas que defendem a terceira posição teórica já delineada, opõem-se ao ponto de vista de Thorndike - afirmam que a influência do aprendizado nunca é específica.

Vigotski, a seu turno, rejeita as três posições aludidas. Para fundamentar sua exposição, o autor traz dois tópicos para discutir: a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento, e aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. Trabalha com a ideia de que todo aprendizado que a criança vai ter na escola tem uma história prévia, pois as crianças aprendem o tempo todo, muito antes de irem à escola. De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

O aprendizado pré-escolar é não sistematizado e o escolar é sistematizado (AZEVEDO e ROWELL, 2010). Para “entendermos as dimensões do aprendizado escolar é necessário compreendermos o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

Vigotski (2007) busca apontar os níveis de desenvolvimento: inicialmente, há o desenvolvimento real, que se constitui no incremento das funções mentais de acordo com os ciclos de desenvolvimento já completados – por exemplo, identificar a idade mental de uma criança por intermédio de testes. Há o desenvolvimento potencial, que é

a capacidade de a criança resolver problemas e situações com a assistência de um adulto ou em colaboração com companheiros e colegas. O autor pondera que a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de uma solução independente de problemas, e o “nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A ZDP compreende funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Para o autor, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007).

Pesquisadores apregoam que a ZDP é um conceito poderoso em pesquisas de desenvolvimento, sobretudo em se tratando de diagnósticos de problemas educacionais. Vigotski (2007) salienta que aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). A essência da hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizado. O desenvolvimento progride mais lentamente e através do processo de aprendizagem. Disso resulta a ZDP.

O segundo aspecto é a noção de que, embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca serão realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças não acompanha, necessariamente, o aprendizado escolar. Existem relações dinâmicas complexas entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento, que não podem ser englobados por hipóteses imutáveis.

Isso parece levar à necessidade de reexaminar a questão da disciplina formal, onde cada assunto é visto sob o ponto de vista do desenvolvimento global. Para resolver essas questões, são necessárias pesquisas amplas e extensas, baseadas no conceito de ZDP.

2.1.3 Formação de conceitos

O subitem irá desenvolver a temática da formação de conceitos, com fundamento no raciocínio de Vigotski e sua conceituação de ZDP.

O objetivo do tópico é gerar tensão entre os conceitos de Vigotski e as possibilidades de conceituar, partindo da premissa da importância da concepção de *conceito* para a aprendizagem, a educação e, via de consequência, para o ensino jurídico.

Vigotski (2009) apresenta um estudo sobre as relações desenvolvidas entre o que os sujeitos representam - pela escrita, por exemplo - e as ideias desses sujeitos. Nessa perspectiva, o autor compõe um estudo entre linguagem e pensamento. A afirmação central do pensador é de que a linguagem vai organizar o pensamento.

Para sustentar seu estudo acerca do processo de formação de conceitos espontâneos, Vigotski desenvolveu experimentos com crianças em diversas faixas etárias²². Por intermédio do método da dupla estimulação funcional, Vigotski (2009) distribuiu para crianças blocos de cores e formas diferentes, a que ele tinha denominado de modo diverso, de acordo com certas propriedades comuns e simultâneas. Inicialmente, as crianças eram instigadas a perceber a qualidade do objeto e, depois, fazer a delimitação do significado da palavra. Além de outros tantos fatores científicos, foram resultados dessa investigação o que Vigotski determinou como sendo os três estágios do processo de formação de conceitos²³: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

O estágio inicial de formação de conceitos, estribado no pensamento sincrético, está presente em crianças de tenra idade, em seus primeiros anos de vida, e se apresenta em três fases. Vigotski (2009) pondera que nesse estágio o significado da palavra é uma sequência sincrética não determinada de objetos particulares que, na percepção infantil, concatenam-se em imagens mistas. É vital o sincretismo da ação infantil para a formação da imagem – o autor adverte que essa imagem é essencialmente instável.

Outro estágio do desenvolvimento de conceitos – denominado de pensamento por complexos -, para Vigotski (2009), está estribado em fases características. A fase básica intitulada de *pseudoconceitos* é que determina o término desse estágio e a

²² Nesta tese, *conceitos espontâneos* serão considerados todos aqueles que são formados pelo sujeito em sua interação com o ambiente que o cerca, com as pessoas que o rodeiam e com o seu próprio cotidiano.

²³ Também podendo ser denominado de processo de desenvolvimento do significado das palavras.

passagem ao terceiro nível da formação dos conceitos; tal fase é tomada como a mais preponderante. Os pseudoconceitos são mais verificáveis na idade pré-escolar. Vigotski (2009) explica que há diferenças entre pseudoconceito e conceito. Externamente, ambos coincidem, mas, internamente, o pseudoconceito é um complexo utilizável pela criança para situações diferentes, mesmo que não sejam semelhantes. É por intermédio dos pseudoconceitos que a comunicação entre os adultos e as crianças ocorre; ademais, a comunicação verbal citada influencia a formação dos pseudoconceitos ²⁴.

Vigotski (2009) identifica outro estágio do pensamento infantil, o intitulado pensamento conceitual, que, para o pensador, é composto por algumas fases, como os demais estágios, identificando que a criança desenvolve habilidades de decomposição, análise e abstração de informações para formar conceitos.

Um ponto essencial do pensamento de Vigotski versa sobre a formação de conceitos. O autor afirma que é um meio específico de pensamento que dá base determinante para formar conceitos ²⁵. Associação, atenção, juízo e representação. Esses são elementos participantes da formação de conceitos, mas não se constituem em subsídios essenciais que explicam o surgimento e a nova forma de pensamento de qualidade incomum e não redutível a outras operações intelectuais elementares.

Vigotski (2009) alerta que um conceito é uma generalização e uma abstração sintética de informações. O elemento que representa a citada abstração é a palavra. Ao se dizer *cadeira*, por exemplo, somos defrontados com um conjunto de caracteres comuns, especialmente concretos. Porém, o vocábulo *cadeira* é um signo, e não um conceito.

Em relação aos conceitos considerados científicos, os mesmos se apresentam como resultado de processos de escolarização. Vigotski (2009) pondera que, em essência, nesse processo, há a repetição da rota de incremento dos conceitos espontâneos. É dizer, o conceito científico seria um grau de maturidade dos conceitos espontâneos. Essa maturidade se revela pela aprendizagem, que fará com que a formação dos conceitos científicos se estimule.

Vigotski (2009) afirma que a ZDP poderia ser a metodologia apta a ser usada para potencializar a maturação dos conceitos. A concepção da ZDP é de relevância para o plano educacional, pois permite, segundo Rego (2017), a compreensão da dinâmica

²⁴Os pseudoconceitos são construídos pela criança por intermédio de combinações e relações desenvolvidas pelo mundo concreto.

²⁵ O pensador refuta a associação, a atenção, o juízo e a representação como parte da teoria da formação dos conceitos de outros autores, como Bühler e Ach, (VIGOTSKI, 2009).

interna do desenvolvimento individual. Para a autora, por intermédio da ZDP, fica plausível a verificação dos ciclos que se completam, assim como aqueles que estão em vias de formação, o que facilitará a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliarão no processo. Ademais, a atuação na ZDP oportuniza a verificação de diversas funções em desenvolvimento do sujeito que aprende.

Para a utilização da ZDP deve ser feita uma nova percepção da função e da atitude do professor no intuito de rever o desenvolvimento de habilidades pelo aluno, a fim de construir o conhecimento. O professor deve ultrapassar a figura de um mero retransmissor de informações. Ele precisa proceder e atuar como sujeito mediador do desenvolvimento potencial do estudante, qualificando o incremento de habilidades para que o aluno forme, de modo autônomo, os conceitos, que serão os elementos que comporão o conhecimento.

Azevedo e Rowell (2010) lembram que o saber e o conhecimento não são situações intelectivas que se equivalem. As autoras reforçam a ideia de que o saber é circunstancial, pois é constituído por espaços definidos e tempos demarcados, sendo necessária a aplicação e o articular adequado do conhecimento erigido. É preciso, também, de valores e competências, de condutas típicas e específicas para solucionar problemas do dia-a-dia, assim como o desenvolvimento de habilidades. Na compreensão de Azevedo e Rowell (2010) o conhecimento compõe o saber, muito embora não o assegure, posto que o saber, além da síntese dos conceitos, reclama a ação do sujeito.

Verificou-se que é pela linguagem que os conceitos são veiculados pelo professor, sendo também pela linguagem que se dá o processo de aprendizagem e de ensino, que figura como um dos passos para a construção dos conceitos. O pensamento de Vigotski buscou calcar na palavra a formação dos conceitos, é dizer, concedeu centralização à palavra. Com todas as licenças epistemológicas, sob nenhuma hipótese tentando deturpar a teoria de Vigotski, e com base na asseveração de Azevedo (2000), parece ser possível estender dessa importância da palavra à linguagem, como um todo.

Um dos pilares da tese está assentado nessa pressuposição. Nesse modo de conceber, a linguagem estaria situada para além da mera expressão, seria a própria estruturação do pensamento, sendo, portanto, o real e efetivo móvel formador dos conceitos. Azevedo (2000) relembra que é da essência do professor conhecer a linguagem no sentido pragmático da expressão, é dizer, naquilo que se refere ao uso para diversas situações e múltiplas finalidades. O professor deve compreender o

funcionamento da linguagem, suas inúmeras possibilidades, estar apto a descrever seus fenômenos e compreender os mecanismos de que se constitui²⁶.

Uma pressuposição basilar deste subitem é que a língua é um sistema aviventado, ordenado de modo tal que seus elementos constituintes articulam-se em redes interativas – basta verificar que os fenômenos linguísticos não se dão isoladamente, pois necessitam de um contexto que lhes avalizem o sentido por intermédio dos usuários da língua (AZEVEDO, 2000). Assim, o professor, de um modo geral – e, para fins deste trabalho, o professor de direito de maneira peculiar –, não pode dar à língua um tratamento artificial, plástico, pomposo, vazio de conteúdo. O aluno deve perceber a língua como algo que conhece, que usa e utilizará em suas reflexões e no exercício de sua profissão.

Refletindo sobre a língua, sob um ponto de vista relacional de seus usuários²⁷, percebe-se a relação entre os vocábulos que fazem parte do enunciado e as relações entre esses resultados²⁸. A compreensão da língua como elemento essencial na formação de conceitos significa conhecer as relações de sentido estabelecidas entre os seus enunciados e conhecer a “situação enunciativa e os seus constituintes, situação essa responsável para *por em cena* tais relações” (AZEVEDO, 2000, p. 107).

A partir dessa premissa, deve-se ter por consciência que a argumentação – ou a função argumentativa da linguagem – é o instrumento apto a guiar o aluno para a formação dos conceitos. Nessa senda, tendo certo o fato de que o currículo é um dos meios utilizados para a concretização do ensino; e que também tem por objetivo realizar, por meio das disciplinas, a veiculação e o desenvolvimento dos conceitos pelo aluno; e tendo por base que o aluno já conhece; então, todos os enunciados devem ser organizados de modo argumentativo pelo professor para ser um processo facilitador da formação de conceitos.

Para Azevedo (2000), uma vez compreendidos pelo aluno, os conceitos passam a ser uma corrente relacional de informações que, para logo, se transformam em raciocínios que conduzem a generalizações, em um *continuum*. O professor e o estudante de direito necessitam conhecer para além do funcionamento argumentativo do

²⁶ Cabe uma referência especial ao professor de direito nesse particular, pois ensinar o direito, em muitas situações, é um discurso de manutenção de poder. Não se aprende e não se ensina direito sem a compreensão da linguagem.

²⁷ E isso significa levar em consideração os enunciados formulados numa percepção de tempo e espaço determinados.

²⁸ Nessa percepção, já se vê a presença dos conceitos saussurianos de valor linguístico, as relações associativas e sintagmáticas, conforme será verificado em capítulo próprio da tese.

texto – seja esse texto legal, jurídico ou didático – e reconhecer, por intermédio da linguagem, os elementos capazes de realização de processos analíticos e sintéticos. O professor de direito deve organizar situações em que o aluno opere com as questões relacionais de sentido presente em textos jurídicos.

Fixadas tais bases, cumpre agora desenvolver as razões que fundamentam epistemologicamente essa tese.

2.2 APRENDIZAGEM E ALGUMAS DE SUAS VARIANTES TEÓRICAS

O presente subitem desenvolverá temas relacionados à aprendizagem que servirão de suporte às concepções de base desta tese. As primeiras ponderações tratarão a questão da informação como um verdadeiro *input* do conhecimento, serão traçadas questões sobre a aprendizagem de um modo geral e haverá a apresentação de algumas teorias da aprendizagem que tendam mais à significação, que parece ser – no contexto do desenvolvimento dessa pesquisa – o meio mais adequado ao ensino jurídico. Assim, a aprendizagem significativa, tal como Ausubel a concebeu, terá um destaque. Também nesse subitem serão desenvolvidos raciocínios sobre a sociedade da aprendizagem que aparentemente caracteriza nosso tempo.

O intuito do presente subitem é privilegiar a aprendizagem como a instância mais importante do processo da educação. O entrelaçamento do raciocínio busca evidenciar algumas das questões centrais do ensino jurídico, que é a aprendizagem - não a mecânica, factual, com base em dados -, mas, aquela aprendizagem que possibilita relações críticas que desenvolvam, por intermédio da linguagem, uma formação jurídica com adequação ²⁹.

²⁹ Inegável perceber a presença da filosofia de Platão nesses raciocínios que se entrelaçam. Em *Teeteto*, por exemplo, quando o filósofo está na busca da definição de *conhecimento*, uma das reflexões possíveis que se retira do diálogo é que o conhecimento é uma opinião verdadeira agregada a uma explicação racional.

2.2.1 Aprendizagem como um *continuum*

O subitem tratará da caracterização da aprendizagem e seu relacionamento com informação e com ensino. Terá como objetivo central fixar os elementos que caracterizam a aprendizagem, com o intuito de servir como subsídio para o processo de ensino.

A capacidade da linguagem verbal, e não verbal, é inata ao homem, diferenciando-o dos outros seres. Azevedo (2012) reafirma – numa visão nitidamente humanista – que o homem constrói uma representação de si, do outro e do mundo por intermédio da subjetividade.³⁰ Para representar, refletir sobre si e sobre seu conhecimento, bem como para estruturar formas para conhecer e compreender, o homem necessita da linguagem, com substrato no sistema linguístico que coloca em uso. O homem representa pela linguagem aquilo que conhece; mas, para representar de modo simbólico, deve construir o conhecimento³¹.

Azevedo (2012), examinando sob o ponto de vista linguístico, afirma que esse conhecimento é resultado da organização, estruturação, hierarquização e síntese dos conceitos formados pelo sujeito que conhece, por intermédio de processamento cognitivo, via acesso a informações³². Essas deverão ser analisadas, compreendidas e sintetizadas³³.

Reafirma-se a concepção sistêmica de conhecimento, que se configura dinamicamente em cada indivíduo, por intermédio da construção de conceitos e pela relação e análise das informações que foram memorizadas – as informações que os sujeitos têm contato e que não são memorizadas, não são úteis à constituição do conhecimento. Para que a informação se constitua em conhecimento, se faz necessário um processo para além da memorização. É imprescindível um reconhecimento da informação, com uma decomposição racional e adequada dessa informação para que

³⁰ Não se está indicando por aqui relação entre a subjetividade e a percepção sensorial - a subjetividade da percepção sensorial invariavelmente conduz ao individualismo, que remete à percepção de que todas as opiniões individuais são verdadeiras. Parece ser mais um retorno a Protágoras e sua teoria humanista, em que *o homem é a medida de todas as coisas*.

³¹ No presente subitem da tese, a expressão *conhecimento* está sendo utilizada como gênero, contemplando, portanto, todas suas espécies, como o conhecimento filosófico, científico, senso comum, etc.

³² A expressão *informação*, nesta tese, será tomada a partir de AZEVEDO; ROWELL (2010), que é definida como sendo fatos e dados, quer sejam racionais e/ou sensoriais, que são percebidos e reconhecidos pelo sujeito por intermédio do processo cognitivo.

³³ Dentro de tal perspectiva, percebe-se que a síntese dos conceitos e o processamento cognitivo sempre é um processamento individual.

seja possível o estabelecimento das relações entre os elementos, a fim de ser sintetizado com o fito de formar o conceito ³⁴ (AZEVEDO e ROWELL 2010).

Compete indicar uma distinção entre a aquisição da informação e a formação de conceitos que pode ser convertido em conhecimento. A informação parece ser quantitativa - ou eu possuo um dado, ou não possuo esse dado; ou eu sei deste fato, ou não sei deste fato. Entretanto, um conceito tem qualidade, pois cada pessoa pode entendê-lo em níveis distintos – de modo mais ou menos ampliado, mais ou menos contundente em relação ao real ³⁵.

Refletindo de uma maneira mais específica sobre os cursos de direito, local onde se dá grande parte do ensino jurídico brasileiro, parece existir um dever irrestrito de cumprimento total do conteúdo programático³⁶. As aulas, ou os encontros de formação jurídica, resumem-se, algumas vezes, em um evento de transmissão de informação dogmática de maneira expositiva. Essa transmissão se for meramente tecnicista, reduz a probabilidade de o aluno transformar a informação disponibilizada em conhecimento. Uma das possíveis razões para a não transformação da informação em conhecimento pode ser um preparo inadequado do ministrante para desenvolver habilidades de selecionar, relacionar, reelaborar e analisar informações para a compreensão e uma posterior constituição de conhecimento.³⁷

A aprendizagem é *continuum*. É um processo dinâmico, que consiste na assimilação de informações e pela constituição de conhecimentos, sendo certo que não está restrita ao conhecimento. Considera-se que a aprendizagem dá suporte para pensar o ensino ³⁸. A aprendizagem é uma captação de informações – com tais informações se conceitua; da captação de informações abre-se a possibilidade da conceituação. A aprendizagem pode ser tomada como o resultado do ato de transformação da informação em conceito.

³⁴ A chamada sociedade da informação em que estamos inseridos faz perceber que temos acesso quase que continuado a informações.

³⁵ Acerca da apreensão e do esquecimento da informação e do conceito, por certo que ambos são esquecidos, sendo que a informação é de uma forma mais rápida, pois é mais facilmente acessada, não requerendo muitas ações do sujeito para sua obtenção.

³⁶ Cumpre destacar que o ensino jurídico não ocorre apenas no campo da academia, fazendo-se presente em jornadas culturais, em atividades de órgãos de classe, nos tribunais à medida que se desenrolam as práticas cotidianas, na vida transeunte de cada operador do direito, dentre outras modalidades.

³⁷ A informação, por si só, é incerta para erigir conhecimento - o aluno deve desenvolver habilidades, com mediação adequada do professor, para que as informações possam ser relacionadas e reelaboradas para formação e síntese dos conceitos, que gerarão o conhecer do aluno, no caso desta tese, do aluno do ensino jurídico.

³⁸ Em subitem apropriado, será verificado que o ensino pode ser tomado como uma prática institucionalizada, programada, que proporciona a construção do conhecimento e o saber fazer – as habilidades.

Num plano interacionista, a aprendizagem parece ser o centro gravitacional do processo educativo. Azevedo e Rowell (2010) elucidam que a aprendizagem é compreendida como o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao acesso e à compreensão de fatos e dados, bem como à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição de saberes. Dessa maneira, aprendizagem é o estabelecimento de relações entre conceitos.

Pozo (2002) procura determinar os tipos de relações – ou tipos de aprendizagem -, que são reduzidas pelo autor em três espécies: a verbal, a conceitual e a aprendizagem de procedimentos.

O autor indica que a aprendizagem verbal ocorre no nível da retenção de dados e acontecimentos, sem que haja uma representação de um significado em si, pois essa aprendizagem não requer a compreensão e a interpretação desses dados e acontecimentos³⁹. Exemplificativamente, a aprendizagem verbal se materializa na lembrança de nomes, de dados, grafia das palavras, sequências de tópicos, etc.

A aprendizagem conceitual, para Pozo (2002), ocorre quando se atribui sentidos aos dados e aos fatos por intermédio do estabelecimento de relações de sentido entre os conhecimentos prévios do sujeito e as novas informações - a aprendizagem se dá através desse processo de compreensão, e não por intermédio da reprodução da informação.

Uma terceira espécie de aprendizagem para Pozo (2002) é a aprendizagem de procedimentos. Para o teórico, essa se relaciona à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades para realizar ações determinadas - escrever, dirigir um automóvel, etc.⁴⁰. O procedimento deve ser tomado como um encadeamento de habilidades complexas, superiores ao mero hábito. Pozo (2002) afirma que a aprendizagem de procedimentos é representada pelo trânsito do saber explícito – que é uma ação controlada, preliminarmente – para o saber implícito, que é o saber espontâneo, automatizado⁴¹.

Estando o saber automatizado, sendo as situações sempre iguais, a aplicação da técnica será um exercício, pois não exige modificações das ações previstas. Mas, se estando diante de um problema, as técnicas deverão dar lugar a uma aprendizagem de planejamento e de estratégias para serem tomadas as decisões adequadas. As estratégias não advêm de associações, mas sim da reestruturação da prática, que ocorre pela

³⁹ Pozo (2002) trata essa aprendizagem como um *saber dizer*.

⁴⁰ É o *saber fazer*, para Pozo (2002).

⁴¹ A expressão *habilidade* está sendo considerada nesta tese como um conhecimento operacional, de caráter procedimental assinalado por analogias, aplicações, transposições, intuições e deduções (AZEVEDO; ROWEL, 2010).

reflexão das ações de resolução das situações apresentadas (POZO, 2002). A aprendizagem reflexiva sobre a prática faz com que o sujeito seja um agente de controle da própria aprendizagem.

A aprendizagem está submetida sempre a diversos fatores. Pozo (2002) indica três fatores: os resultados, os processos e as condições de aprendizagem.

Os resultados, para o autor, dizem respeito ao *o que* se aprende - conceitos, procedimentos, normas, regramentos etc. Em relação aos processos, estes estão relacionados ao *como* se aprende, é dizer, quais mudanças ocorrem no sujeito no instante da aprendizagem. Sobre as condições de aprendizagem, elas dizem respeito aos aspectos que constituem as práticas de aprendizagem, que respeitam ao *onde, com quem, quanto e quando* se aprende (POZO, 2002).

A aprendizagem significa tornar concreto o saber. Azevedo e Rowell (2010) indicam que representa a atribuição de sentido e que ocorre na interação entre sujeitos e do sujeito que aprende com o objeto do conhecimento. Tal interação é intercedida pela linguagem, que proporciona ao sujeito conhecedor a necessidade de achar soluções a seus desafios e que promovem o desenvolvimento de habilidades.

2.2.2 Algumas teorias da aprendizagem significativa

O presente subitem pretende citar algumas correntes teóricas que dão suporte à aprendizagem. Serão indicados autores que se ocupam com mais atenção à aprendizagem significativa, embasada em saberes anteriores do aluno e que se ocupem da participação ativa do aluno, como um sujeito consciente de seu papel na sociedade.

O objetivo do subitem é o de demonstrar a possibilidade de a aprendizagem significativa poder ser uma resposta possível e adequada para o ensino jurídico no Brasil ⁴².

Moreira (2012) compreende a aprendizagem significativa como o processo gerado na mente do sujeito quando se depara com a subsunção de novas informações de modo arbitrário e substantivo que requererá as seguintes condições: conhecimentos prévios, predisposição para aprender e materiais potencialmente significativos. É necessária uma integração entre o fazer e o pensar ⁴³.

A aprendizagem significativa faz verificar uma interação trilateral entre professor, aluno e o material educativo advindo do currículo, local onde serão delimitadas as responsabilidades que correspondem a cada protagonista do processo educativo.

Examinem-se alguns teóricos que constroem a fundamentação desses temas. Inicie-se com a teorização de Joseph Novak.⁴⁴

Em sua teoria, Novak, segundo Moreira (2012), propõe que construir significado implica pensar, sentir e atuar, de modo integrado, a fim de criar novos conhecimentos. Assim, o significado de experiência passa a ser uma mistura sensata entre ações, sentimentos e pensamentos. Moreira (2012) sustenta que Novak indica que o ser humano, faz, por essência, três coisas: pensa, sente e age. Assim, uma teoria da

⁴² Cumpre indicar que será dado o privilégio à aprendizagem significativa pelo fato de que com essa metodologia se pode construir um modelo que tenha uma conexão com a linguagem, que é o fundamento desta tese.

⁴³ Subsunção é um termo utilizado na psicologia, na Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, para a estrutura cognitiva existente, capaz de favorecer novas aprendizagens.

⁴⁴ Joseph Novak é um pesquisador norte-americano que desenvolveu os mapas conceituais, na concepção que agora se conhece. Foi professor de educação e de ciências biológicas na Universidade de Cornell, EUA, onde realizou pesquisas em educação, aprendizagem, criação e representação do conhecimento. Seu campo atual de investigação inclui métodos para aplicar ideias e ferramentas educativas – como os mapas conceituais – em ambientes corporativos e em programas de ensino a distância, ocupando-se, atualmente, em desenvolver mapas conceituais como um andaime – no sentido do pensamento de Vigotski – para a melhoria da aprendizagem, por intermédio do *CMapping* com internet, dentre outros recursos. <http://jnovakupn.blogspot.com/> acesso em 09.05.19, 18h. 50 min.

educação deve levar em conta tais perspectivas, se comprazendo em contribuir para que se melhore o modo de os seres humanos pensarem, sentirem e atuarem.

Para que a aprendizagem e o ensino ocorram se faz necessária a interseção de pensamentos, dos sentimentos e das ações. Moreira (2012) atesta que Novak determinou que o fato educativo se constitui numa ação que consegue intermediar sentimentos e significados entre professor e aluno. É um intercâmbio positivo intelectualmente, uma vez que os alunos ampliam sua compreensão de uma fração da experiência ou do saber. Na hipótese de a compreensão se ofuscar, gerando uma percepção de inépcia, então será um intercâmbio negativo.

Novak foi um dos criadores dos mapas conceituais e um dos maiores divulgadores da teoria da aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2012), para o autor, a aprendizagem significativa é subjacente à integração construtiva, positiva, prazerosa de ações e pensamentos que conduzem ao engrandecimento humano.

Constituem-se princípios da teoria de Novak, segundo Moreira (2012): todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação. Reforce-se que, para o autor, pensamentos, sentimentos e ações serão relacionados de forma positiva, havendo a possibilidade do relacionamento de cunho negativo. Ademais, atitudes e pensamentos positivos em relação à experiência educativa têm suas raízes na aprendizagem significativa, e a facilitam.

O conhecimento é construído e a aprendizagem significativa subjaz a essa construção. Importa afirmar que o conhecimento prévio do aprendiz é decisivo na aprendizagem de novos conceitos. Os significados dependem do contexto, sendo certo que aprendizagem significativa não é sinônimo de apreensão de significados *corretos*. O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e propiciar experiências afetivas positivas, devendo a avaliação da aprendizagem buscar evidências de aprendizagem significativas.

Outro fundamento importante para a aprendizagem pode ser as teses de Bob Gowin⁴⁵.

Bob Gowin afirma que uma situação de ensino/aprendizagem se caracteriza por um compartilhamento de significados, entre aluno e professor, acerca dos

⁴⁵ Bob Gowin é um renomado investigador da educação, autor de diversas obras sobre o uso de ferramentas pedagógicas, como os mapas conceituais e o *V de diagramação*. Professor emérito da Universidade de Cornell, EUA, há cerca de 30 anos.

conhecimentos veiculados pelos materiais educativos do currículo. Tal relação se dá em um contexto, sendo a linguagem essencial (MOREIRA, 2012).

Um aspecto importante da teorização de Gowin é o seu V epistemológico. É um diagrama proposto pelo teórico como um instrumento analítico de artigos e de livros com o intuito de *desempacotamento* do conhecimento ali contido. O autor indica uma visão tridimensional no processo de pesquisa: evento, fato e conceito. O formato V facilita a visualização entre o evento de pesquisa, o domínio conceitual e os resultados. O autor afirma, segundo Moreira (2012), que a base do diagrama V reside na percepção de que o material cabível para instruir assenta-se numa rede de significados que acaba por envolver eventos, questões, dados, teorias, conceitos, assim como sua interpretação e análise. Nessas asserções estaria ancorado o conhecimento.

Para a compreensão do V epistemológico deve-se perceber que há dois domínios: o conceitual, no âmbito do pensar, e o domínio metodológico, na aceção do fazer – ambos os domínios estão em interação. Ferracioli (2005) explica que no domínio teórico-conceitual do processo de conhecimento estão conceitos com os quais podem ser gerados princípios, que devem ser organizados em fundamentações teóricas com base num sistema de crenças e filosofias que são subjacentes. O autor indica que o domínio metodológico, que se forma a partir de registros, por intermédio de transformações metodológicas, aponta a necessidade de categorizações, gráficos, parâmetros. No caso do ensino do direito, pensa-se em correlações, formulação de asserções, etc.

Verifica-se que é produzido em resposta a questões-problema. Ferracioli (2005) insiste na troca e nas interações permanentes entre os dois lados, pois tudo o que é feito no domínio metodológico tem por base princípios, teoria e filosofia do domínio do saber. De modo recíproco, segundo o Ferracioli (2005), os conhecimentos levam a novos conceitos ou à reformulação de conceitos já assentados. É uma interação dialética entre pensar e fazer. Uma das possíveis utilizações do diagrama V pode ser a análise de um currículo. Também pode ser utilizado para o planejamento de cursos ou de experimentos.

Outro teórico importante da aprendizagem, que contribui para a tese, é Gérard Vergnaud.⁴⁶ Moreira (2012) indica que Vergnaud entende que a conceitualização é o

⁴⁶ Gérard Vergnaud elaborou a teoria dos campos conceituais. É um matemático, psicólogo e filósofo francês, professor emérito do Centro Nacional de Pesquisa Científica, de Paris. É pesquisador de didática da matemática.

ponto crucial do desenvolvimento cognitivo, uma vez que se desenvolver cognitivamente equivale a conceitualizar. Aduz que um elemento substancial da teoria de Vergnaud são as *situações*, uma vez que elas dão sentido aos conceitos – para serem aprendidos significativamente, os novos conceitos devem fazer sentido para o aprendiz.

Faz parte também da teorização de Vergnaud os *campos conceituais*, que podem ser entendidos como um grande conjunto de situações-problema, e seu domínio consiste de um processo lento, não linear, com continuidades e rupturas. A Teoria dos Campos Conceituais visa provisionar certos quadros e princípios para examinar a aprendizagem de competências complexas dos alunos e o estudo do desenvolvimento dos estudantes.

Entendendo a aprendizagem de maneira processual, passível de ser desencadeada por intermédio de ações efetivadas e constituídas pelo ensino, usa-se tal teoria no desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre processos de aprendizagem e práticas de ensino.

Outro teórico com grande contribuição para o tema em análise é Carl Wieman⁴⁷. Esse autor, em contrariedade ao ensino tradicional, defende o ensino centrado no aluno e a aprendizagem significativa. Conforme Moreira (2012) o teórico indica que é muito mais eficaz para o aluno o trabalho em pequenos grupos, mediado pelo professor, para auxiliar a aplicar conceitos básicos a situações da vida real. Ganha em eficácia da exposição oral em sala de aula e da resolução de temas de casa.

Moreira (2012) indica que Carl Wieman desenvolve e propõe a metodologia que ele intitulou de *prática deliberada*, que vem a ser uma atividade que se propõe a envolver o aluno numa gama de problemas desafiadores, muito embora factíveis, e que possibilitam a prática de raciocínios e o adequado desempenho científico. Nesse fazer, o professor, ou algum mediador adequado para a tarefa, dá incentivos específicos aos estudantes, de maneira que eles venham a dominar as competências precisas e, também, para que eles se mantenham ativos durante todo o processo⁴⁸.

Dentre as teorias de aprendizagem, importante também destacar a aprendizagem significativa de Ausubel⁴⁹.

⁴⁷ Carl Wieman nasceu em Corvallis, Oregon, em 26.03.1951. Ganhador do Prêmio Nobel em Física e, 2001, juntamente com Wolfgang Ketterle e Eric Cornell. Leciona na Universidade de Stanford. <https://www.nobelprize.org/prizes/physics/2001/wieman/biographical/>.

⁴⁸ Essa estrutura de aprendizagem para o ensino jurídico parece se apresentar de maneira especialmente rica para as disciplinas do currículo que se assentam na prática jurídica.

⁴⁹ David Paul Ausubel nasceu em Nova Iorque, em 25 de outubro de 1918 e morreu em 9 de julho de 2008. Dedicou-se à educação tentando encontrar melhorias para que ocorra o aprendizado verdadeiro. Posicionava-se contrário ao aprendizado meramente mecânico, buscando uma aprendizagem que integrasse conteúdos aprendidos significativamente.

A aprendizagem será significativa, segundo Ausubel; Novak e Hanesian (1980), à medida que novo conteúdo se incorpora às bases do conhecimento de um discente e ganha significado, para ele em termos relacionais com seu conhecimento anterior. Não sendo dessa maneira será um aprendizado repetitivo, mecânico, pois não foi atribuído significado ao novo conhecimento, o conteúdo foi guardado de modo isolado por intermédio de associações discricionárias no arcabouço cognitivo.

Tais ideias foram concebidas por Ausubel, psicólogo norte-americano, nos anos 60, e se demonstraram como uma das pioneiras teses psicoeducativas que explicam a aprendizagem sem estar atrelada a questões de conduta (AUSUBEL; NOVAK e HANESIAN 1980). Em tal perspectiva, uma nova informação irá interagir com uma estrutura de conhecimento específico intitulada subsunçor⁵⁰. Se a informação não se ligar a algo já conhecido e não interagir com conceitos relevantes e previamente existentes na estrutura cognitiva, ocorre uma aprendizagem mecânica (MOREIRA, 2017).

A aprendizagem significativa necessita de algumas condições para sua ocorrência. Inicialmente, porém, se faz preciso alterar a compreensão do processo de conhecimento – não se falam em comportamentos, em condutas observáveis – se faz premente o reconhecimento de processos mentais. Para Moreira (2017) Ausubel não escreve alçando questões de generalização sobre a aprendizagem, tampouco imputando a aprendizagem a questões alheias ao contexto da própria aprendizagem. Para Ausubel; Novak; Hanesian (1980) são necessárias duas condições para ocorrer a aprendizagem significativa: inicialmente, o aluno deve ter disposição para aprender – na hipótese de desejar memorizar o conteúdo de modo literal, então, terá aprendizagem mecânica. A segunda condição é que o conteúdo seja significativo – é dizer, deve ser psicologicamente significativo: tal significado é dependente da natureza do conteúdo e também que o discente teve de experiência⁵¹. (MOREIRA, 2017).

Para justificar seu pensamento, Ausubel; Novak e Hanesian (1980) partem da premissa de que os indivíduos têm uma organização interior que se constrói a partir de conhecimentos de cunho conceitual. Aduzem que a complexidade é dependente das relações que os conceitos estabelecem entre si e da quantidade de conceitos. Segundo Moreira (2017) as relações possuem um caráter hierárquico, de modo que a estrutura

⁵⁰ É uma situação de neologismo que tenta ser a tradução do termo em inglês *subsumer*, utilizado por Ausubel, conforme Moreira (2017).

⁵¹ Uma das questões essenciais sobre o tema é de que todos, de algum modo, selecionamos conteúdos que possuem significado, ou não, para si próprio.

cognitiva é uma rede hierárquica, com conceitos organizados de acordo com seu grau de abstração, por intermédio de critérios de generalização.

A aprendizagem, então, poderia ser caracterizada como a assimilação a essa rede de conhecimentos conceituais, escolhidos como sendo relevantes e organizados nas áreas de conhecimento⁵². Moreira (2017) menciona espécies gerais de aprendizagem, como a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente da pessoa que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa está imbricada com a possibilidade de os alunos aprenderem por intermédio de uma pluralidade de meios, a partir das diversas formas de inteligência possíveis⁵³. Um tema corrente na aprendizagem significativa é o da impossibilidade de uma inteligência com concepção una, padronizada e quantificada.

Para fins desta tese, para uma busca de efetivação da aprendizagem significativa na prática habitual do ensino do direito, parece se fazer primordial uma inovação nos métodos de ensino, assim como uma diversificação das abordagens de aprendizagem e de ensino. Parece que o ensino do direito necessita reorganizar-se de modo significativo, ocasião em que as instituições precisam se perceber como inovadoras, que os currículos sejam documentos estruturais e sistêmicos, que os professores, com coerência epistemológica, organizem bases formativas e informacionais adequadas aos alunos, e que os estudantes, portando-se crítica e autonomamente, dirijam seu próprio processo. A linguagem é a grande trama que tece essas relações.

⁵² Essa é a contribuição da aprendizagem significativa ao ensino jurídico. É o que dá sentido à proposta de aprendizagem desta tese.

⁵³ Nessa perspectiva, é facultado aos alunos fazerem uso dos mais diferentes meios de se expressar e das maneiras mais ampliadas de acessar informação.

2.2.3 Sociedade da aprendizagem e a necessidade da interação contínua

O subitem se propõe a fazer um raciocínio acerca de alguns aspectos da atual sociedade da aprendizagem, assim considerada como sendo a sociedade atual, conectada, embasada na possibilidade quase que incessante de adquirir informações a qualquer tempo.

O objetivo primordial desse tópico é o de assentar algumas bases de certos fenômenos sociais contemporâneos para servir de substrato para questionamentos acerca da educação e do ensino.

A sociedade atual experimenta o paradoxo envolvendo uma exigência social de aprender concomitantemente com certo fracasso nas tentativas de aprender. Pozo (2004) procura caracterizar a nova cultura de aprendizagem, ou seja, as novas formas de aprender. As tecnologias de informação tornam muito mais acessíveis os saberes. Porém, são necessárias novas competências cognitivas para que se possa construir um olhar crítico em relação às informações, que se apresentam difusas e desorganizadas. Cabe à escola formar alunos para acessarem - e darem sentido - às informações, ou seja, assimilarem criticamente aquilo que leem, transformando a informação em conhecimento ⁵⁴.

É bem verdade que, num certo sentido, muitas informações acessíveis na *web* são organizadas; eventualmente, até, muito organizadas – vejam-se, por exemplo, informações obtidas no *google* acadêmico, ou no banco de teses da CAPES. Um dos principais desafios para usuários da *web* seja o de produzir novas formas de organização do que está disponível. Essas novas formas dependerão de nossa intencionalidade – no sentido de percebermos qual problema queremos resolver. De outra maneira, estaríamos expostos a uma infinidade de novas formas de organização, e não criaríamos nenhuma forma nova.

Cobertos pelas incertezas, devemos nos submeter à diversidade, inclusive interpretando a realidade de modo múltiplo. A educação, nesse particular, parece ter a tarefa de proporcionar a construção desses focos múltiplos de interpretação.

Pozo (2004) indica que não temos como saber quais conhecimentos específicos as pessoas precisarão dominar daqui para frente, para enfrentar as demandas que a contemporaneidade nos exige. Entretanto, o sistema educacional precisa formar

⁵⁴ Que seja transposto esse raciocínio ao ensino jurídico brasileiro.

cidadãos para aprenderem com mais flexibilidade, que tenham mais autonomia, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar essas novas e imprevisíveis demandas.

Há uma nova cultura da aprendizagem. Além de competências interpessoais, afetivas e sociais, é necessário o ensino de novas competências para a gestão do conhecimento. Pozo (2004) manifesta que a nova cultura da aprendizagem deve levar aos alunos cinco tipos de capacidades para a gestão metacognitiva do conhecimento, que são: competência para aquisição de informação; competência para interpretação da informação; competência para análise da informação; competência para compreensão da informação, e competência para comunicação da informação (POZO, 2004) ⁵⁵.

Ao querer mudar as formas de aprender dos alunos se faz necessário também transformar a forma de ensinar dos professores para encarar essa nova cultura de aprendizagem – que requer, também, uma nova forma de se relacionar com o conhecimento.

A sociedade da informação e do conhecimento possibilitaram outras formas de aprender - de modo definitivo o espaço físico da sala de aula não goza mais da exclusividade de local da construção do conhecimento. Supera-se não só a questão espacial, mas também temporal - ou seja, a aprendizagem, pela sua dinamicidade, não está mais adstrita aos anos de um ensino regular, sendo um processo que atravessa a vida da pessoa, na sua integralidade. Fala-se numa sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, que colocam a educação num debate central da sociedade contemporânea.

A sociedade da informação é uma sociedade em constante mudança, inserida num cenário de variações e avanços constantes da ciência e da tecnologia, com novas formas de distribuição e acesso e conhecimento⁵⁶. Um dos suportes teóricos para sustento da sociedade da informação advém dos teóricos defensores do pós-modernismo e da especialização flexível e do modo informacional de desenvolvimento (COUTINHO e LISBOA, 2011). Tal suporte teórico sustenta o aparecimento de uma nova ordem social que tem como traço marcante a circulação e a alteração das informações de modo inédito, inimaginável, que, de alguma forma, rompe com o passado.

⁵⁵ Esses aspectos são essenciais para o ensino jurídico. Tais competências parecem estar associadas de modo efetivo na estruturação do fundamento desta tese

⁵⁶ Para Coutinho e Lisboa (2011), o desenvolvimento do conceito deve-se a Peter Drucker que, em 1966, identificou uma sociedade pós-industrial e que o poder da economia estava ligado à informação. Por certo, não se constitui num modismo, sendo considerada até como um novo paradigma técnico-econômico.

O impactante incremento da tecnologia na vida cotidiana que dá acesso a dados originou um culto à informação, a tal ponto de as tecnologias desempenham missão destacada na composição de uma sociedade em rede. Tal sociedade gera outra economia, cujo fundamento principal e básico passa a ser o poder de produzir, processar e transferir informações.

Coutinho e Lisboa (2010) indicam que teóricos apontam certas características dessa nova sociedade: uma multifuncionalidade, flexibilidade, oposição ao modelo industrial.⁵⁷ Aduzem que esse novo paradigma tem a informação como matéria-prima, gerando uma relação de interdependência entre informação e tecnologia, ao ponto dessa tecnologia ter poder de influenciar na vida política, econômica e social. Coutinho e Lisboa (2010) identificam que há uma flexibilidade, no sentido de alterar e de reconfigurar as informações, gerando uma convergência de tecnologias específicas totalmente integradas entre diferentes campos tecnológicos para criar uma lógica comum de produção de informações. É uma lógica de redes, onde há profusa interação entre sujeitos, alcançando todos os tipos de processos e de organizações. O que se destaca nessa sociedade são as inúmeras possibilidades de interação que as tecnologias proporcionam através da cultura digital (COUTINHO e LISBOA, 2010).

O elemento caracterizador desse ciclo tecnológico não deve ser tanto a informação, mas sim a aplicação dessa informação para se tornar conhecimento e validar processos de comunicação que se retroalimentem de modo acumulativo entre inovação e uso⁵⁸.

Na sociedade do conhecimento as informações são a base desse conhecimento, desde que ocorram as sequências de operações intelectuais e que se estabeleçam relações entre as informações armazenadas pela pessoa, gerando uma rede de significados que são interiorizados. O ensino formal precisa garantir a construção do conhecimento, mesmo com a certeza da abundância do trânsito de informações. Ademais, a aprendizagem deve ocorrer em todo o tempo, em qualquer lugar, sendo certo que ao professor caberá um papel para além da mediação, mas que construa condições para o aluno inovar – e que sejam táticas expressivas e significativas para estudantes e sociedade, dentro de um espírito crítico⁵⁹.

⁵⁷ O modelo industrial vive da padronização, da especialização e da reprodução rígida, basicamente o inverso da sociedade da informação.

⁵⁸ Nesse ponto do argumento, há uma aparente menção à complexidade, mas, que de forma alguma, possui componentes epistemológicos na tese.

⁵⁹ O raciocínio precisa ser expandido para o ensino jurídico, que é a preocupação central desta tese.

A concepção de sociedade de aprendizagem parte da ideia de que todos são agentes do processo de aprendizagem, responsabilizando-se, inclusive, por sua formação ⁶⁰.

Coutinho e Lisboa (2010) defendem que a sociedade do conhecimento e da aprendizagem estão ancoradas em certos pilares da educação: aprender a conhecer – através da aquisição de saberes codificados; aprender a fazer – no sentido de desenvolver competências e habilidades que possibilitem o enfrentamento de diferentes situações; aprender a viver em comum – para estabelecer vínculos sociais e capacidade de gerir conflitos, e aprender a ser – objetivando criar estratégias de ensino que proporcionem o desenvolvimento da regulação do processo de aprendizagem, com autonomia, discernimento e responsabilidade social.

Pozo (2004) afirma que a escola e seus agentes devem preparar alunos a tais desafios sociais, principalmente ensinando-os a fazer a gestão do seu conhecimento, na geração de competências para adquirir informações, dando sentido a elas.

Há necessidade de interação contínua entre aluno e docente, para que a aprendizagem seja e que aconteça para ambos. Para que tal interação ocorra, é preciso uma alteração dos métodos de ensino. ⁶¹ Também é preciso um investimento na formação docente, para que o professor possa dar novos significados à aprendizagem. No ensino jurídico a formação docente ganha muita importância, pois grande parte dos professores provém do mercado de trabalho e não das carreiras docentes.

A era das incertezas não permite supor os rumos da educação. Fala-se em democratização do acesso à educação, tanto em âmbito formal quanto informal. A atual sociedade da informação organiza-se em rede, que é a matriz que dissemina a informação. Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais abrem espaços constantes de comunicação e de aprendizagens distintas.

Há uma tensão crucial nesse contexto, acerca do papel da escola e do professor nessa nova modalidade de sociedade. Sendo assim, cumpre desenvolver os raciocínios propostos acerca da educação.

⁶⁰ Pressupõe-se que a aprendizagem se estende pela vida da pessoa, independentemente do processo formal de escolarização, sendo a capacidade de sermos capazes de aprender.

⁶¹ Alteração de técnica de ensino não necessariamente passa por utilização maciça – ou exclusiva – de tecnologias. A tecnologia é um recurso que deve ser usado com as adequações ao tema que está sendo tratado, dentro de uma perspectiva de bom senso.

2.3 EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E CURRÍCULO. A ESSÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

O subitem desenvolverá temática relacionada ao que se julga ser a essência do ensino superior – é dizer, a percepção de educação, temas sobre o ensino, debates acerca da complexidade da universidade, as análises sobre o currículo, dentre outros tópicos de relevância no ensino superior, com ênfase no ensino jurídico. Os raciocínios feitos em gênero deverão ser relacionados na espécie com o ensino do direito.

O objetivo fundamental desse tópico é o de verificar a amplitude da tensão desses conceitos centrais no ensino superior em face à realidade do ensino jurídico brasileiro.

2.3.1 Educação e ensino – algumas concepções

O subitem construirá a base de um discurso sobre educação, com objetivo de gerar a problematização para se questionar o ensino jurídico. O raciocínio desse subitem deverá sempre ser permeado pela percepção do ensino do direito.

Preliminarmente que seja fixada uma distinção necessária entre educação e ensino, já que não são expressões que, necessariamente, se equivalem. A educação abrange o ensino, sendo, portanto, um processo maior, mais ampliado, dotado de sofisticções teóricas e práticas de extremada relevância. É um processo de uma vida inteira – é uma ação que se compraz em constituir saberes.

O ensino é uma espécie de compartimento formal da educação. Pode ser ensino formal e ensino não formal.

Ensinar não pode ser trocar conhecimento, pois o conhecimento é individual. Azevedo e Rowell, (2010) entendem que o que pode ser feito é compartilhamento de informações – numa perspectiva de que ensinar fosse um ato de transmissão de informações. No ensino, cria-se um ambiente de aprendizagem em que há a circulação das informações. As informações devem fazer sentido, devem ser sistemáticas e planejadas, pois nada pode acontecer por acaso. O processo planejado chama-se ensino – daí se percebe que o planejamento não é do aluno, ou, pelo menos, não é exclusivamente do aluno.

Um desafio contundente na contemporaneidade é o de o educador ser dotado de uma visão clara e aguda de o que seja educação. Entretanto, buscar encontrar uma visão una de educação – ou seja, defini-la sob um exclusivo ponto de vista – não parece ser adequado, uma vez que há várias perspectivas possíveis e, de sobremaneira, há uma conexão importantíssima com o apoio teórico da psicologia e do tipo de aprendizagem. Nesse sentido, é clássica a distinção de educação em sentido amplo e em sentido estrito.

Em sentido amplo, a educação pode ser a totalidade das ações que desenvolvem a pessoa humana, em todos os sentidos – percebe-se que é processo e que ocorre durante o transcurso da vida. A educação em sentido estrito poderia ser o desenvolvimento de habilidades e de competências, ou seja, seria a instrução, as ações educativas desenvolvidas entre docentes e discentes.

Há algumas perspectivas através das quais se podem conceber a educação, cujo critério pode ser maneira como a aprendizagem ocorre.⁶² Assim, a aprendizagem, por exemplo, pode se dar mediante uma construção guiada, por autoconstrução, sempre embasada em teorias psicológicas, além de referenciais sociológicos, filosóficos e antropológicos⁶³. Entretanto, sem uma metodologia cooperativa, parece ser mais dificultoso, ou menos eficaz, o ensino⁶⁴. O método é ancorado no aluno e no professor, sendo o trabalho coletivo o ponto forte, assim como a pesquisa e a análise em grupo, a constante problematização. O professor, de algum modo, guia e organiza a aprendizagem e o aluno analisa informações e expõe resultados, dentre outras práticas.

Percebe-se ser um modelo integrador e de intercâmbio social, pois há a percepção do aluno como um sujeito reflexivo, apto à interação, atribuindo-se especialíssima importância ao protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e a utilização da linguagem entre professor e aluno, como sujeitos que se relacionam interativamente.

O professor facilita a aprendizagem. Nesse contexto, a educação precisa ser verificada como um processo de humanização da sociedade, porém, fundamentalmente como um meio de socialização do indivíduo ao mesmo tempo em que é um processo de inserção e, via de consequência, de singularização da pessoa, que se perfaz por intermédio, inclusive, da apropriação da herança cultural humana⁶⁵.

A pessoa humana é ser pensante, que deve ter como propósito a ação política – ressaltando-se a linha arendtiana de pensamento sobre a *vida activa* –, sendo uma vida que deve ser baseada na reflexão, na postura crítica frente à vida, na superação e na busca constante de saber. Dessa sorte, não parece ser razoável que a educação seja somente um ato de transmissão de conhecimentos, ou de informações, do professor aos alunos. Além dessa mera prática ser uma espécie de formatação de pessoas, também não colabora para novos saberes a novas situações da vida, sendo o gerador de consumidores, de pessoas acostumadas aos descansos do óbvio, sem ambição de saber,

⁶² Conforme já indicado nessa tese, parece ser mais adequado a reflexão da aprendizagem antes da reflexão acerca da educação, sob argumento lógico. Platão, no *Sofista*, indicou pensar que se conhece alguma coisa quando se a desconhece é a causa dos erros que cometemos ao pensar (PLATÃO, 2007).

⁶³ Destacam-se as seguintes teorias: o humanismo de Rogers; o construtivismo de Piaget; o comportamentalismo de Skinner; o interacionismo de Vigotski, dentre outras teorias de relevo.

⁶⁴ A fundamentação dessas metodologias cooperativas encontra base no pensamento de Vigotski.

⁶⁵ Nesse quesito, importante a concepção de Hannah Arendt de *natalidade*, presente em sua obra *A condição humana*. Mesmo com as severas e ríspidas críticas que essa autora faz a Platão – base filosófica dessa tese – ainda assim parece adequada a referência.

uns conformados social e politicamente, com miopia cultural, quase que neutros aos valores, manipuláveis membros de redes sociais.

Deve-se destacar que se verificando os casos concretos, essa realidade está muito presente no Brasil, inclusive no ensino jurídico. Há uma visão extremamente tecnicista desse ensino, em detrimento da formação ampliada e crítica, sendo que algumas vezes os professores possuem dificuldades inclusive epistemológicas para exercer o magistério. Ademais, enfrenta-se a mercantilização do ensino, exigências legais de programas de ensino, problemas severos na avaliação, dentre outros fatores ⁶⁶.

Outro destaque importante é o de se tomar a educação como um processo de construção própria de saberes – faz-se necessário a construção do saber sim, mas num contexto dialógico, colaborativo, analítico, com a intenção de serem construídos saberes que solucionarão demandas sociais. A educação não pode ser um ato que morra no egoísmo da parte que aprende, faz-se preciso as atitudes, a transitividade ⁶⁷. Não sendo dessa maneira, parece não haver uma educação medianeira de construção de saberes, não parece haver a formação de sujeitos críticos e, fundamentalmente, fecundos.

O ofício do professor não está cingido à transmissão de informações; parece ser o melhor de sua missão a de organizar informações, contextualizando-as, a fim de que o aluno construa ligações adequadas, buscando a solução de problemas, compondo novas interrogações, sendo um agente de transformações. Essa é a verificação de uma postura crítica do aluno. Assim, educar é ser partícipe de um processo de guiar uma pessoa a um estado criativo, responsável, autônomo, para lhe dar condições para solucionar problemas e viver uma vida harmônica, solidária, fundada na dignidade da pessoa humana.

Educar significa auxiliar a pessoa no descobrimento da comunidade, a reencontrar-se em um ambiente estar-com-outras. A contemporaneidade nos vendeu a necessidade de fazermos tudo sozinhos – até o ensino a distância! Parece ser necessário que pensemos um modo de fazer as coisas de forma em comum.

Uma questão central ao se pensar sobre educação recai sobre o que se deseja alcançar com os atos de educar, o que se busca quando se educa. Por certo que, sob o ponto de vista formal, em relação ao ensino estatal, as finalidades estão positivadas, no caso brasileiro, na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema de Educação do Brasil. Assim também se pode estender o raciocínio em relação ao ensino jurídico; cabe perguntar o

⁶⁶ Tais temas, no ensino jurídico, serão tratados em capítulo próprio da tese.

⁶⁷ Nesse sentido, o diálogo *Teeteto*, 155 a, de Platão.

que se deseja ao se ensinar o direito, o que se almeja com tal formação, quem se quer formar quando se intenta um ensino do direito? Essa parece ser a pergunta fundamental nessa tese.

Em relação ao objetivo da norma que dispõe sobre as diretrizes e bases de um sistema de educação formal, o que é esperado é um mínimo de coerência entre a teoria da educação aplicada e a finalidade normativa. Assim, as práticas educativas, os projetos, a estrutura curricular, a filosofia do ensinar, por um mínimo de coerência, devem ter fundamento epistemológico com a pedagogia que determina a finalidade almejada pela lei. Por mais lógico que possa parecer, mas se essa circunstância não estiver esclarecida para o professor, o processo pedagógico terá reais chances de fracasso – ou, no mínimo, não atingirá os fins queridos pela lei – sendo certo que as ações educativas estarão em incoerência ou em contradição⁶⁸.

Cada concepção de aprendizagem, ou de ensino, tem ínsita uma motivação para educar⁶⁹. Por certo, a educação deve ter a motivação de formar a pessoa humana responsável e consciente, que pautar sua conduta por intermédio da ética. A pessoa deve obter pela educação a fundamentação cultural para compreender o mundo, viver em suas mutações, ser capaz de triar informações, ser um sujeito apto a interpretar e propor a reconstituição de fatos em contexto.

Educar não deve ser ato de conferência de capacitação profissional – nem mesmo moral – aos sujeitos; ao inverso, deve ser um fator de fornecimento de competências acerca do entendimento e da reflexão sobre a vida. A finalidade deve ser a busca pela resolução de problemas sociais comuns, seja de forma individual ou colaborativa.

Para fins desta tese, reforça-se que a aprendizagem como Vigotski propugna refere-se a uma descoberta guiada⁷⁰, em que a educação é vista como um processo de mediação da construção de conhecimento do aluno – é dizer, o verbo fundamental é o *mediar*, nunca o *transmitir*. O método é o cooperativo, centrado no professor e no aluno. As bases do conhecimento são tomadas na ideia de saber, saber conhecer, saber fazer,

⁶⁸ Um exemplo contundente de contradição pode ser o professor fazer aula em exposição oral e pensa estar adotando o construtivismo. Uma das questões possíveis que explica a crise do ensino jurídico brasileiro parece ser a ausência de critério epistemológico coerente, algo que reforça o exemplo dado e a exposição do texto.

⁶⁹ Por exemplo, a pedagogia psicocognitiva visa o desenvolvimento intelectual da pessoa, a pedagogia humanista busca libertar a pessoa humana, a pedagogia tradicional almeja programar o caráter da pessoa, dentre outras concepções pedagógicas.

⁷⁰ Essa expressão parece ser a mais verdadeira e o mais gentil dos tipos de aprendizagem – nela se vê contido o real entrelaçamento entre professor e aluno.

saber ser. Para tanto, se pensa numa sociedade transformadora e um sujeito criativo, responsável, autônomo, crítico e solidário.

Nessa linha de percepção, Coutinho e Lisboa (2010) colacionam alguns princípios que podem determinar a educação no futuro: relevância – aluno deve significar os conteúdos; confiança – o professor deve confiar na aprendizagem do aluno; desafio – professor deve oferecer problemas complexos aos alunos para desenvolver processos cognitivos; talento – dar a devida valorização ao talento de cada aluno; autorregulação – para que o aluno seja responsável pela sua trajetória de aprendizagem, e paixão – que vai gerar motivação, que é uma das propulsoras da aprendizagem.

Essas são as questões centrais da tese acerca do ensino jurídico.

2.3.2 Algumas questões institucionais sobre as universidades

O subitem abordará temas pertinentes a um dos ambientes institucionais onde se dá o ensino jurídico, é dizer, as universidades.

O objetivo é o de salientar as particularidades que podem levar a uma análise crítica do momento atual dos cursos de direito.

O ensino do direito é referendado por Instituições de Ensino Superior – IES – sejam universidades, centros universitários ou faculdades. Para além de questões relacionadas com mercantilização do ensino ou a crise de modo especial do ensino jurídico, é importante refletir sobre a universidade.

Para fins legais, segundo o Decreto n. 9.235/17, as IES podem ser credenciadas como universidade desde que, além de requisitos gerais, atendam ao indicado no art. 17 do referido diploma legal, *in verbis*: I – um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II – um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo INEP em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; IV – possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V – possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI – terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei n. 10.861/04; VII – oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e VIII – não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Em que pese a base legal prever algo auspicioso para as universidades, há uma inegável deficiência nas universidades.

Santos (2017) elucida que há uma diferença entre universidade e ensino superior. Só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destas, só há ensino superior, não universidade. A grande maioria das universidades privadas e parte das públicas não atendem a esses requisitos. É necessário ampliar esse espaço de pesquisa e pós-graduação, nem que as

universidades ofereçam mediante parcerias, mas isso precisa ser ampliado para todas as universidades.

A definição do que é universidade é fundamental para que ela possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de um consumismo fraudulento.

Santos (2017) analisa a crise pela qual passam as universidades. A crise institucional, segundo ele, é multifatorial. A autonomia científica e pedagógica se assenta na dependência financeira do Estado. Esse, por sua vez reduziu seu compromisso com as universidades e com a educação em geral, deflagrando uma grave crise institucional que, embora não se constitua numa novidade, se agravou nos últimos anos.

Santos (2017) explica que, nos últimos 30 anos, na grande maioria dos países, as universidades públicas foram descapitalizadas. A forma dessa crise, certamente, varia de país para país. Em Estados que viveram uma ditadura nos últimos anos, a crise institucional passa por reduzir a autonomia da universidade e eliminar a produção e divulgação de conhecimento crítico, e pôr a universidade a serviço de projetos autoritário⁷¹. Já nos países democráticos, a autonomia dessas instituições andou junto com a privatização do ensino superior. Essa falsa autonomia obrigou as universidades a buscarem outras formas de dependência, até mais onerosas que a do Estado, pois ficou sujeita a controles de Ministérios das Finanças e da Educação.

Se junta à crise institucional e financeira o agravamento de duas outras crises: a da hegemonia e a de legitimidade. Para Santos (2017), a universidade pública perdeu prioridade nas políticas do Estado, porque temas como educação, saúde e previdência, a partir da década de 80, com o regime do neoliberalismo, perderam a prioridade enquanto políticas sociais. Com isso, houve um processo de tornar a universidade uma mercadoria, pela expansão do mercado.

Santos (2017) identifica duas fases desse processo: primeiramente, dos anos iniciais da década de 80 até meados década de 1990, período de expansão e consolidação do mercado nacional universitário; e, posteriormente, na formação de um mercado transnacional da educação superior e universitária, que surgiu como uma solução global dos problemas da educação, por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Como se percebe, a lógica desse processo é

⁷¹ O cenário do Brasil contemporâneo é exatamente esse, sendo, ademais um dos sintomas da derrocada do ensino superior nacional.

exclusivamente mercantil, inexistindo qualquer forma de preocupação com o ensino propriamente dito.

Para Santos (2017), os processos de redução do investimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade são faces da mesma moeda. O autor entende esse processo em dois níveis: o primeiro nível de *mercadorização* consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira gerando receitas próprias, através de parcerias com o capital industrial. Assim, a universidade pública manteria sua autonomia privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade numa empresa, que se produz a si mesma como mercado – mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, etc.

Santos (2017) apresenta cinco ideias que estão relacionadas à expansão futura do mercado educacional. O autor inicia indicando que, como vivemos numa sociedade de informação e as tecnologias da informação e comunicação requerem mão de obra muito qualificada, a educação assume um lugar de destaque nesse contexto.

Agrega o pensador que, numa economia baseada no conhecimento, quanto maior for o capital humano (para haver criatividade no uso da informação), maior a possibilidade de se transferir capacidades cognitivas e aptidões nos processos que a nova economia abriga.

Santos (2017) afirma que, para poderem sobreviver, as universidades precisam estar a serviço de duas ideias mestras: sociedade da informação e economia baseada no conhecimento. Ademais, o autor sustenta que o paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas não permitem que as relações entre os públicos relevantes sejam mercantis; que a qualidade e eficiência da educação sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, na relação professor-aluno, a mediação tecnológica; que a universidade se abra às pressões dos clientes, tornando-se vulnerável; que a concorrência entre os “operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a seletividade na busca dos estudantes traga maior retorno para o capital investido ⁷².

Em face do acima exposto, o paradigma atual institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial, no qual entrariam todas as universidades, privadas e públicas. Além do que, o mercado educacional seria

⁷² Reforce-se que toda a argumentação construída necessita ter em destaque o ensino do direito – nesse particular subitem deve-se pensar sobre as IES que mantêm o curso de direito.

desenhado para maximizar sua rentabilidade. Vê-se que as universidades privadas se adaptam mais facilmente às novas condições imperativas. Essas ideias presidem a reforma da educação proposta pelo Banco Mundial (SANTOS, 2017).

A universidade precisa sair da posição defensiva, da crise em que se encontra. Nos últimos 20 anos, segundo Santos (2017), a universidade vem perdendo sua hegemonia decorrente das transformações na produção de conhecimento, com a mudança do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, contextualizado, transdisciplinar, interativo, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de informação e comunicação. A universidade reagiu mal a essa transformação, adotando uma postura rígida e de resistência à mudança.

Santos (2017) pontua que, sobretudo na última década, começou uma transformação profunda nas concepções de conhecimento e sociedade; e, no bojo dessa transformação, a hegemonia que a universidade tinha enquanto instituição começou a sofrer alterações. A comercialização do conhecimento talvez seja a parte mais visível dessas alterações. Contudo, há outras implicações que não são tão visíveis, inclusive de natureza epistemológica. Ao longo do século XX, o conhecimento produzido nas universidades foi um tanto descontextualizado das demandas prementes do cotidiano das sociedades. Os investigadores determinaram quais os problemas que se ocupariam em resolver, estabelecendo as metodologias e ritmos de pesquisa. A autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social ante os resultados da produção de conhecimento. Porém, na última década, esse modelo foi desestabilizado. Essa transição, o autor designa como “passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário” (SANTOS, 2017, p. 29).

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual, pois seu princípio organizador é a aplicação que lhe pode ser dada. Tal aplicação, para Santos (2017), acontece fora dos limites da universidade, portanto, a formulação dos problemas a resolver e critérios de relevância destes é partilhado entre pesquisadores e utilizadores. É conhecimento transdisciplinar, que torna o conhecimento mais heterogêneo e menos perene, de organização menos rígida e hierárquica. O conhecimento pluriversitário se concretiza nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil. Em países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido não só mercantil, mas também cooperativo e solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, movimentos sociais, ONGs, etc. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, essa se insere mais na ciência (SANTOS, 2017). A

universidade é criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, essa potencializada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2017).

Com base nessas transformações, conforme Santos (2017), pode-se pensar que a universidade tem sofrido exigências contrárias, mas com efeito convergente que desestabiliza a instituição atual. Por um lado, há a pressão da mercantilização do conhecimento, empresas tidas como consumidoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, pressão essa que reduz a universidade à sua capacidade de produzir conhecimento economicamente útil e comercializável. Por outro lado, há uma pressão de responsabilidade social exigente, o que tem produzido uma fratura e desestruturação da instituição universidade.

Já por aqui e reafirma que é necessário que a universidade reconquiste sua legitimidade. A busca dessa legitimidade passa, segundo Santos (2017), pelas seguintes áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública.

O acesso e a extensão devem ser profundamente revistos, pois ambos devem vir permeados pela qualidade e por um mínimo de adequação – percebe-se que tanto o acesso quanto a extensão viraram portais de negócios às instituições.

Em relação ao acesso, Santos (2017) aponta a dificuldade de uma real democratização do acesso à universidade, e traz algumas ideias para pautar essa questão, sugestões, aliás, perfeitamente adaptáveis aos raciocínios dessa tese. Dentre as ideias, destacam-se a promoção de parcerias ativas da universidade com as escolas públicas; a permanência da gratuidade de universidade pública e um sistema de concessão adequado para estudantes das classes trabalhadoras; as bolsas devem ser concedidas mediante a contrapartida de trabalho nas atividades universitárias; confrontar discriminações raciais ou étnicas com programas de ação afirmativas, como as cotas, por exemplo, que garantam, não só o acesso, mas o acompanhamento. Perceba-se que a democratização do acesso ao ensino superior questiona a universidade no seu todo, identifica quem a frequenta, mas também colocam em observação os conhecimentos transmitidos.

A extensão é área extremamente importante, pois atribui à universidade papel ativo na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. A

extensão envolve vasta área de prestação de serviços e seus destinatários são variados: grupos e movimentos sociais, governos, setor público, comunidade, setor privado, incubadoras de inovação, atividades culturais. Na área jurídica assume uma feição de alta importância, como nas hipóteses dos atendimentos jurídicos dos serviços de assistência jurídica gratuita à população carente, o aconselhamento jurídico, os balcões de negociação, os círculos de paz, dentre inúmeros exemplos adequados. Ademais, no ensino jurídico, a extensão tem o dever magnífico de dar voz aos grupos excluídos e discriminados.

A respeito da pesquisa-ação, essa tem sido praticada por algumas instituições, principalmente aquelas que têm uma maior consciência de sua responsabilidade social.

A ecologia de saberes é uma inovação que deve ser tentada⁷³. A ecologia é uma relação entre sistemas que atuam em parceria, em que acontecem trocas. Assim, uma ecologia cognitiva é uma relação entre sistemas que atuam e fazem trocas, em razão do conhecer – escola, livros, políticas públicas, material didático, etc. A ecologia de saberes é o que emerge dessa relação, estando relacionado a redes⁷⁴.

Por fim, a questão da universidade e da escola pública é uma estrutura que desempenhou espetacular papel no passado e que, hoje, precisa ser necessariamente reinventada.

Parece ser pertinente intentar uma reflexão sobre a gestão pública da universidade. Uma constatação é central: a gestão pública de uma universidade não pode reunir os mesmos critérios das universidades com gestão privada – inclusive por uma questão eminentemente jurídica, de base constitucional, que estabelece os fundamentos legais da gestão de entes públicos.

Aparentemente, os problemas em ambas as instituições são os mesmos, mas, para Míguez (2018) há certas questões peculiares das universidades privadas. O autor indica um ponto altamente complexo, que é o nível de exigência acadêmica. Guardadas todas as exceções, os títulos outorgados pelas universidades públicas muitas vezes, gozam de um reconhecimento coletivo muito maior que os das universidades privadas - fundamentalmente no campo do ensino jurídico. E como a pesquisa, segundo Míguez

⁷³ A concepção de ecologia de saberes pode ser tomada como um conjunto epistemológico que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretende contribuir para fortalecê-las.

⁷⁴ Percebe-se que essa ecologia de saberes não parece estar relacionada a um paradigma cartesiano de ciência, sendo necessária uma visão sistêmica.

(2018), nas instituições privadas tem uma importância menor, potência educativa é, quase que naturalmente, menor⁷⁵.

Não é difícil constatar, segundo Míguez (2018), que o nível de capacitação dos docentes – seja ele aferido mediante sua produção científica ou seu grau de pós-graduação –, no comparativo entre universidades públicas e privadas, algumas vezes, parece ser maior nas instituições públicas. Acredita-se que esse componente irá refletir na formação acadêmica.

O setor privado aparece como consumidor de serviços universitários. A maioria busca fins lucrativos – essa parece ser a perspectiva primacial das IES privadas. Ao Estado compete formatar a universidade pública e não a privada. Em relação às IES privadas, entretanto, o Estado tem o dever de regular e fiscalizar. Tem de se evitar a todo custo o “*dumping* social da formação universitária, situação iminente em setores do mercado saturados (por exemplo, cursos de Direito ou de gestão) e quase sempre concentrados nas regiões de maior densidade populacional” (SANTOS, 2017, p. 83).

Sob outro prisma, a universidade privada mostra-se uma via de acesso à educação superior mais eficaz para os setores menos favorecidos da sociedade. E isso se traduz não somente no preço, mas também na flexibilidade de horários, e na multiplicidade de ofertas, dentre outras benesses com caracteres mais mercadológicos do que efetivamente acadêmicos.

Na realidade dos cursos de direito brasileiros as instituições privadas são as que mais acolhem a classe média baixa⁷⁶. Agregue-se, segundo Míguez (2018), que as IES privadas possuem um sistema de preços que atrai renda mais baixa, sendo que os docentes recebem uma remuneração inadequada, tendo pouca – ou nenhuma – exigência científica de qualificação. Míguez (2018) indica que as IES privadas por certo facilitam o acesso ao ensino superior, o que é algo louvável, por certo. Entretanto, algumas delas apresentam limitações grandes em termos de qualidade de ensino⁷⁷.

⁷⁵ Parece correto vincular docência universitária com pesquisa acadêmica como um componente de excelência para a qualidade do ensino em geral, e do ensino jurídico não meramente tecnicista, de modo peculiar.

⁷⁶ Essas pessoas, ao se formarem, em muitos casos, são as primeiras gerações universitárias de uma família.

⁷⁷ Por certo que aqui se realiza uma reflexão em tese. Por evidente que não há um cunho prescritivo, mas uma constatação. Há muitas IES no Brasil com centros de excelência, postura acadêmica de alta qualidade, dentre outros méritos.

2.3.3 Estudos sobre o currículo

O subitem irá tratar do currículo, como um componente essencial da formação no ensino superior.

O objetivo do subitem é de refletir sobre certas funções do currículo, assim como sobre alguns critérios teóricos que lhe embasam, para poder ter um posicionamento crítico acerca do tema para sobre o estudo do direito. Toda a reflexão aqui desenvolvida terá sua correlação com o ensino jurídico no Brasil.

O currículo tem uma função especialíssima no ensino e, dentro da perspectiva da tese, ganha uma relevância fundamental no ensino jurídico⁷⁸.

Currículo é ordem, como estrutura ou como sequência. O conceito de currículo transforma-se – vai desde a ideia de ser um plano de instrução até uma concepção aberta de projeto de formação a partir de certa organização educacional, como projeto e fim de escolarização. Dentro do contexto atual, um currículo deve ser pensado para promover a dignidade da pessoa humana, ultimando a formação integral do sujeito – em termos humanísticos, culturais e históricos.

Por ser uma construção coletiva, expressa uma função cultural e social da educação. Por ser objeto dinâmico, portanto concreto, necessita ser estudado no contexto em que se configura.

Nos distintos momentos da história da educação foram erigidas diversas concepções de currículo. Todas as concepções assentadas nas perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e epistemológicas em que estava inserido o ensinar⁷⁹. Não poderia deixar de ser distinto, pois as concepções de educação e sua efetivação estão imbricadas com aspectos ideológicos, políticos, econômicos e epistemológicos.

Mossini (2010) pondera que a história das concepções de currículo é marcada por decisões tomadas com intuito de racionalizar, administrativamente, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época - um grau acadêmico era concedido após cumprir uma trajetória pré-definida pela instituição a partir de parâmetros avaliativos sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social e científica. Percebe-se um contexto mercadológico nessa estrutura, pois o

⁷⁸ A palavra *currículo* traz o sentido de percurso, de caminho. Ao se tomar a aprendizagem jurídica como um processo, sendo o professor um organizador desse procedimento, o currículo, numa forma imagética, pode ser considerado o mapa dessa trajetória.

⁷⁹ As divergências ideológicas manifestam-se, inclusive, na própria concepção de currículo.

sistema educativo está baseado num ensino individualizado, como um meio de manter o capitalismo⁸⁰. A estruturação do currículo, indubitavelmente, ao se tomar a premissa, serve para alocar o aluno no seu lugar específico de uma sociedade capitalista. Importa perceber que se se transpuserem alguns princípios da produção industrial para o sistema educacional percebem-se deformidades, como, por exemplo: divisões funcionais, hierarquização, currículo com disciplinas isoladas e uma insistência acrítica na ideia de que o conhecimento científico é uma verdade absoluta e inconteste. Mossini (2010) salienta que na década de 60 o currículo era visto como um sistema tecnológico de produção; os resultados da aprendizagem deveriam ser traduzidos em determinados comportamentos, definidos de modo operacional, utilizando-se verbos adequados, objetivando certas práticas pedagógicas⁸¹.

Com acerto, denunciava-se uma escola excludente e sem o compromisso com o processo de aprendizagem. Mossini (2010) mostra que o currículo passou a ter duas grandes linhas de pesquisa: a pedagogia crítica dos conteúdos, ou seja, o currículo com ênfase no conteúdo e a educação popular, que era o currículo nas experiências da luta de classes.⁸²

Da década de 60 até a década de 80 assiste-se o pós-estruturalismo, embasado nas formulações de Nietzsche e no estruturalismo, dar eco às elaborações de Deleuze, Foucault e Derrida⁸³. A crítica do pós-estruturalismo ao currículo está embasada na análise específica com que criticaram família, escola, universidade, para a teorização sobre leitura, escrita e ensino, de modo peculiar.

Ao haver o questionamento sobre um saber universal, estabeleceu-se uma diferenciação entre a cultura cotidiana e a cultura acadêmica, o que gerou espaço para um currículo assentado em diferenças culturais. Os estudos de currículo, para Mossini (2010), objetivam desenvolvimento de identidades por intermédio da análise de discurso. Assim, parece ser pertinente não se fazer uma alternativa curricular, mas tecer uma compreensão crítica sobre a formação curricular⁸⁴.

⁸⁰ A produção em série e o consumo em massa, característico de uma sociedade competitiva, incrementadas basicamente com o Taylorismo e o Fordismo do começo do século passado, como fontes de organização científica do trabalho, parecem ter iluminado essa estrutura de ensino.

⁸¹ Por esse viés, por certo que a escola passa a integrar o aparelho ideológico do Estado, sendo fator de reprodução das estruturas sociais.

⁸² Para logo se percebe que a reflexão sobre o currículo estava sob a perspectiva marxista ortodoxa.

⁸³ O pós-estruturalismo é compreendido como um movimento europeu, formalista, vinculado historicamente com a poética formalista e com a linguística.

⁸⁴ Que seja fiado que a ideia de cultura aqui empregada está numa vertente de noção política, que segundo autores, pode proporcionar o surgimento de uma pedagogia cultural.

A questão curricular não parece dever estar assentada num critério unitário, sendo construído o currículo sobre temas universais. Ademais, há diferentes perspectivas que o constroem – há o tecnicismo, o marxismo, o positivismo, o currículo emancipatório, o humanista, o crítico, etc. Soa apropriado que não se construa um modelo adequado de currículo, apto a formação de sujeitos de determinado perfil, a fim de atender a ideários estruturados. Questiona-se se um currículo possa ser construído por um conjunto de docentes – parece ser a construção democrática e ampliada mais eficaz na elaboração do currículo.

Em se tratando especificamente do ensino jurídico, percebe-se que o currículo é um elemento central, talvez o mais relevante, uma vez que não há uma necessidade mais explícita de laboratórios, equipamentos sofisticados nem mesmo de edificações mais salientes⁸⁵. Em se verificando o currículo do curso de direito de um modo geral, de acordo com as perspectiva apontadas, pode-se tomá-lo como um documento neutro, que vai querer produzir um egresso apto ao trabalho especializado – e aqui se percebe currículo, almejando um ensino que busque eficiência nos resultados. Entretanto, a análise científica não comporta ingenuidade – percebe-se que o pensamento dominante é um fator de disseminação de seus princípios por intermédio de seus conteúdos e de suas matérias, propagando sua ideologia na formação jurídica⁸⁶.

O currículo, todavia, não deve ser um elemento neutro na transmissão de conhecimento. Ao inverso, deve dialogar com a interdisciplinaridade e com o conhecimento em si, sendo, inclusive, um fator de mediação entre o próprio currículo e a justiça social. Um currículo é produtor de identidades individuais e sociais peculiares. Estrutura-se nas relações de poder, o que faz com que dele emanem visões sociais. Como todo elemento histórico e com que demanda poder, ele é contingente à organização da sociedade – e, na concepção desta tese – à organização da educação jurídica nacional.

Acerca desta problematização – o currículo e a educação jurídica nacional – é necessária a verificação teórica de outras correntes de pensamento que abordam o tema do currículo.

⁸⁵ Por certo que o ensino jurídico precisa de equipamentos para sua consecução, de livros e periódicos, locais físicos que abriguem práticas reais e simuladas, salas de audiência, salas para estudo, etc. Entretanto, em comparação com outras graduações, essa necessidade, em termos de custo para as IES, torna-se mitigada.

⁸⁶ O tema terá um tratamento mais aprofundado no capítulo desta tese dedicado ao ensino jurídico.

Dias (2014) indica que a obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, de Ralph Tyler, de 1974, foi o trabalho pioneiro que aprofundou o tema dos currículos, sendo que a obra não atingiu a reflexão crítica esperada sobre modelos e práticas do currículo, uma vez que tomava os alunos como espectadores que deveriam lograr fins predeterminados. Segundo Dias (2014), além de Tyler, outros como Devey (1902), Bobbit (1918), Boall (1994), Bernstein (1996), Apple (2009), Young (2010), Bourdieu e Passeron (2011), também conceberam teorias problematizadoras do currículo, sob suas respectivas lentes epistemológicas.

Dias (2014) indica que os estudos curriculares ganham força após o período de industrialização da sociedade americana, nos anos de 1910, servindo para fazer frente às demandas do setor produtivo. Escola e currículo são, portanto, instrumentos de controle social. Bobbit pensava o currículo com essa visão de educação para o mercado. Opondo-se a esta visão de controle, surgem modelos chamados progressistas, dentre os quais o de John Dewey. O progressivista, segundo Dias (2014) é a expressão da língua inglesa que designa as pedagogias ativas, orientação que se identifica com a Escola Nova. O foco dos estudos de Dewey está em resolver problemas sociais. Defende que as experiências educacionais precisam se conectar com outras instituições sociais, como por exemplo, a família. Tyler buscava respostas a indagações, como: objetivos educacionais para que a escola atinja seus objetivos. Para responder a essas indagações, Tyler criou um modelo teórico construtivista racional. Esses primeiros aportes aproximaram o termo currículo de técnica, eficiência e planejamento, sendo fundamental para o surgimento de outras concepções.

Para Dias (2014), nas últimas duas décadas, uma produção acadêmica sobre teoria curricular tem sido produzida nas universidades brasileiras.

Sob esse prisma das teorias curriculares, dentro da perspectiva desta tese, podem-se nas teorias estruturalistas e pós-estruturalistas.

Acerca das teorias críticas e estruturalistas, Dias (2014) opina que Althusser concebia a educação como um mecanismo central através do qual a classe dominante sedimentava e transmitia suas ideias sobre o mundo social. Tal processo ocorria na escola que, em consonância com outros aparelhos - como o exército e a igreja - passavam a ensinar saberes práticos, mas com base na ideologia dominante. Para além da ideia de ideologia e de currículo, o autor indica que as teorias estruturalistas carregaram dois outros termos de alta influência: a cultura e o poder. Por certo que há uma defesa da educação para a emancipação, sendo certo que ela está intimamente

ligada à política de cultura. Tomando-se a ideia crítica de que a educação é emancipadora, então, ela é transformadora da sociedade. Vai daí que os professores, nesse processo, serão os agentes que estabelecerão práticas pedagógicas que integrem e promovam a autonomia (DIAS, 2014). Em relação às teorias pós-estruturalistas, essas revogam qualquer sistematização. Para Dias (2014) o papel do currículo nessas novas configurações e relações – ainda como artefato a serviço da possibilidade de controle – se faz ver em imperativos curriculares que são acriticamente tomados como naturais e desejáveis.

No final do século XX, pesquisas demonstraram que o conhecimento fragmentado e isolado não é indicador de uma educação emancipatória.

Soa mais adequado um currículo que seja integrado e estruturado por conteúdos que interacionam ao redor de uma ideia centralizada e básica. Essa relação comunicativa só pode ser realizada por intermédio de uma prática pedagógica adequada.

Para além da concepção de disciplinaridade, há os importantes conceitos de multidisciplinaridade, de pluridisciplinaridade, de interdisciplinaridade, e de transdisciplinaridade.

Na multidisciplinaridade, as matérias estão isoladas, o currículo é composto de matérias, as disciplinas não se justapondo sem a necessária interligação.

Na pluridisciplinaridade as matérias compartilham conhecimentos e metodologias – entretanto, não geram um novo conhecimento fora de seus âmbitos.

A interdisciplinaridade possibilita a integração entre as matérias estabelecendo outro nível de conhecimento, tendo por base os níveis de saber que lhe originaram.

A transdisciplinaridade resulta de uma fusão disciplinar, em que o saber se imiscui, desaparecendo as fronteiras das disciplinas anteriores.

Fixadas tais bases, parece ser adequado ao desenvolvimento da tese a reflexão acerca da base epistemológica que dá o fundamento linguístico para a melhoria do ensino jurídico.

3 ROTEIRO EPISTEMOLÓGICO. DE PLATÃO A SAUSSURE

O presente capítulo se ocupará da base epistemológica linguística desta tese. Abordará o arcabouço da concepção linguística, que dará sustentação teórica aos argumentos utilizados no transcorrer do texto.

Inicialmente, será construída uma espécie de trajeto epistemológico desde os pitagóricos até Saussure. Por certo, o texto passará pela contribuição excelente de Platão – com os destaques especiais aos diálogos *Teeteto*, *Crátilo* e *O sofista*, que abordam, de modo peculiar, a questão da linguagem – sendo certo que o aporte da filosofia de Platão é essencial para a argumentação dessa pesquisa. Também será tratado o pensamento sobre linguagem de Santo Agostinho – uma recepção medieva de Platão – e as constatações de René Descartes. Após, será feita a localização de Ferdinand de Saussure nesse roteiro epistemológico.

O presente capítulo se encerra na determinação dos conceitos chaves de Saussure acerca da linguística, basicamente a inspiração platônica de oposição e a ideia de valor linguístico, que se apresentam como fundamentos da epistemologia do linguista.

3.1 O PENSAMENTO PLATÔNICO SOBRE A LINGUAGEM

O presente subitem irá abordar alguns aspectos do pensamento de Platão acerca de sua filosofia e, de modo mais específico, da linguagem. Serão tratadas as questões centrais acerca da linguagem nos diálogos *Teeteto*, *Crátilo* e *O sofista*, que se constituem a parte essencial da questão da linguagem. Num ponto posterior, também serão apresentadas as reflexões acerca da linguagem de Santo Agostinho e de Descartes.

Terá por objetivo fornecer as bases filosóficas adequadas para a tese, principalmente naquilo que dá sustentação à epistemologia proposta por Saussure, no que respeita aos conceitos linguísticos.

3.1.1 Platão e os problemas herdados da tradição grega

O subitem buscará desenvolver breves raciocínios acerca da filosófica pré-socrática, abordando a grande figura de Platão e o contexto de sua obra, assim como a estruturação de seus diálogos. Também comportará no subitem a colocação de certos problemas herdados da tradição grega.

O objetivo fundamental desse tópico é o de apresentar o contexto de produção da filosofia de Platão, que é a base desta tese, fornecendo subsídios para a compreensão da linguagem na concepção platônica, e de como essa compreensão dá fundamento à ideia de melhoria do ensino jurídico, na perspectiva de que os problemas relativos ao conhecimento são problemas de linguagem.

Por início, cumpre traçar um breve panorama acerca dos pré-socráticos⁸⁷.

Os pré-socráticos se situam como os que primeiro pensaram em termos filosóficos, buscando conhecer a causa de todas as coisas. Não parece ser possível desprezar as grandes contribuições da Grécia antiga. Conforme Bittar e Almeida (2015) pode-se sistematizar esse período numa concepção jônica de cosmologia, com Anaximandro e Heráclito, numa escola eleata de ontologia, com Parmênides, numa percepção do dualismo pitagórico, assim como o atomismo de Empédocles e Demócrito.

A civilização ocidental surge de modo muito peculiar, com suas bases assentadas na cultura grega, numa tradição filosófica – e também científica – que remonta a Mileto, há aproximadamente 2.500 anos⁸⁸. Russell (2016) afirma que a noção que predominou em parte da filosofia grega é a concepção de *logos*, que é um termo que comporta várias conotações - para o autor, dentre outras significações, quer dizer *medida* e *palavra*. Por tal interpolação percebe-se que o discurso filosófico e a investigação científica vêm imbricados.

Russell (2016) faz perceber que a partir de atividades comuns dos grupos desenvolveu-se a linguagem como meio de comunicação. O objetivo fundamental era de dar possibilidades aos homens de praticar um propósito em comum⁸⁹. Em se comunicando, as pessoas concordamos, mesmo que tal concordância determine que não

⁸⁷ O termo foi cunhado no século XIX, por historiadores da filosofia grega no intuito de ressaltar a figura de Sócrates na filosofia.

⁸⁸ Isso nos faz diferir das outras grandes civilizações mundiais, que possuem distintos acessos culturais, como os orientais ou os africanos, por exemplo.

⁸⁹ Nesse contexto, percebe-se que a noção básica subjacente é o acordo. Russel (2016) dá a entender que por aí há o ponto de partida da lógica.

estamos de acordo. Russell (2016) demonstra que quando nos desvencilhamos de nosso interlocutor, ele para de nos contradizer. A alternativa, em certas ocasiões, é insistir na discussão – e este é o caminho da ciência e da filosofia.

A filosofia grega, nas suas distintas fases, foi fundada no dualismo – por todos, cita-se o dualismo ocorrente na diferenciação entre verdade e não verdade. Tais problemas, que se decompunham em outros tantos – como, por exemplo, o bem e o mal, a harmonia e a discórdia, etc. –, foram abordados pelos primeiros filósofos, e cada escola se dedicava a um dos lados do dualismo; em seguida, outra escola construiria a crítica e adotaria um ponto de vista oposto.

Dentre as escolas pré-socráticas, destacam-se os pensamentos de Tales de Mileto, Pitágoras, Heráclito, Parmênides, Protágoras e Demócrito.

A filosofia, diz-se, surgiu com Tales de Mileto. Reale e Antiseri (1990) indicam que basicamente quase nada se reteve de seus textos. Sua pergunta fundamental era saber qual a matéria-prima do cosmos. Cria que tudo no universo seria reduzível a uma substância una. Esse monismo indicava que o universo tinha que ser composto de algo a partir do qual tudo pudesse ser constituído. Ademais, deveria ser substancial à vida, apto ao movimento e, via de consequência, mutável. Tales percebeu que a água é essencial à vida, movimenta-se e alterna suas formas - gasosa, líquida e sólida. Concluiu, então, que toda matéria, salvando o argumento de suas propriedades, será água em algum de seus estágios. Para Russell (2016) Tales de Mileto alça um estágio fenomenal na história da filosofia, uma vez que foi – dentre os conhecidos pela cultura ocidental – o primeiro a intentar respostas racionais e naturais, aos fenômenos e aos objetos, se abstendo de atribuir aos deuses e às entidades as respostas. Por certo que filósofos posteriores a ele – que compuseram a chamada Escola de Mileto – fundaram os primeiros alicerces do pensamento filosófico do mundo ocidental.

Pitágoras, cuja vida e pensamento é cercada de cogitações pela escassa falta dados concretos, foi um dos primeiros a tratar o pensamento filosófico de modo matemático, portanto científico. Para o filósofo, a finalidade central da vida seria purgar-se de um ciclo de reencarnações, que poderia ocorrer por intermédio da adoção de certas regras de conduta e através da contemplação. Tanto na geometria como na matemática encontrou verdades, como se fossem concepções divinas. Indicou que o cosmos seria regido por regras da matemática, em que os números explicariam a estrutura universal.

Para Pitágoras, tudo é número, pois as coisas mostram de modo externo sua inseparável composição numérica. O número par é a expressão geométrica e aritmética da mudança constante, da alteridade. O número *ímpar* é a manifestação básica, em termos matemáticos, da identidade. Em decorrência desses fundamentos que Pitágoras concebe o universo como um campo contraposto entre o *mesmo* e o *outro* ⁹⁰.

Cumprindo indicar que Pitágoras não descartou de modo total a teoria de Tales de Mileto de que o universo era composto por uma substância fundamental – na realidade, ele desarticulou a verificação da substância para a forma. Outro aspecto importante para a tese, advindo do pensamento pitagórico, que influenciou Platão, foi o estabelecimento do princípio do raciocínio dedutivo por Pitágoras. Esse é um processo que começa com axiomas evidentes com vistas a estabelecer uma nova conclusão, sucessivamente. Ademais, segundo Reale e Antiseri (1990) Pitágoras lançou na filosofia a concepção de que o pensamento abstrato é superior à evidência do sensível. Essa noção foi utilizada por Platão na sua Teoria das Formas.

Ainda que dentro de um painel mínimo sobre o pensamento pré-socrático que se faz necessário à tese, indica-se o pensamento de Heráclito. Esse filósofo não estava buscando entendimentos acerca da natureza do cosmos, pois o entendia governado por um *logos* – uma lei universal – divino⁹¹. Heráclito tomava o *logos* como uma lei cósmica por intermédio da qual tudo existia e que equilibrava a totalidade dos elementos materiais do universo. Considerava que os opostos em equilíbrio conferiam unidade ao universo. Tudo comporia uma única substância – o princípio do monismo. Entretanto, Heráclito indicou que havia uma tensão perpétua entre os opostos, estando tudo em estado de mudança⁹².

Um filósofo pré-socrático de central relevância é Parmênides. Reale e Antiseri (1990) apontam que as ideias propostas por Parmênides são marcantes à filosofia. Partindo dos pressupostos lógicos de Pitágoras, o filósofo utilizou a dedução na busca da revelação real da natureza física do universo, construindo uma verificação em oposição a Heráclito. Parmênides parte da pressuposição de que algo existe, de que algo *é*. Ele deduziu que esse algo não pode também não existir, *não ser*, pois seria impossível um estado vazio, um estado de nada. Ele considerava que algo não poderia surgir do nada, devendo sempre ser proveniente de alguma forma que não muda, uma vez que

⁹⁰ Platão dará formação metafísica a esses conceitos.

⁹¹ Para os estudiosos dos pré-socráticos, esse *logos* era considerado ora como *argumento* ora como *razão*.

⁹² Por exemplo, o dia muda para a noite, que volta a mudar para o dia constantemente. Ou a cediça máxima de que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio.

algo que *é* de modo permanente não pode ser outra coisa sem alterar seu estado de permanência⁹³. Explica Russell (2016) que Parmênides ao afirmar que *tudo é uno*, concebe o real como imutável e eterno, numa unidade indivisível⁹⁴. Assim, nosso acesso ao mundo não se dá pela experiência advinda dos sentidos.

Outro filósofo de importância para o pensamento grego é Protágoras. Para esse pensador, todo argumento possui dois lados, que podem ser válidos. Ao afirmar que pode verter um argumento fraco em um argumento forte, o filósofo diz provar que a persuasão pode se sobrelevar ao valor do argumento. Assim, o ponto de vista de uma pessoa fornece a medida de seu valor. Esse pensamento, de algum modo, retira do centro da filosofia a religião, não se preocupando mais com a natureza do cosmo, mas com o comportamento do homem⁹⁵. Quando Protágoras indica que *o homem é a medida de todas as coisas*, faz com que se rejeite o caráter absoluto da virtude, da justiça, da verdade seja rejeitado, pois o que poderia ser justo para uma pessoa poderia ser injusto para outra pessoa, sendo essa percepção aplicável a inúmeras entidades morais. Para Protágoras, nada seria bom em si, seria bom se uma pessoa, ou uma coletividade, assim o compreendesse⁹⁶.

Ao se indicar essas concepções como possíveis para o pensamento platônico, segundo Bordoy (2018) a filosofia de Platão foi uma tentativa de solucionar o problema do movimento contínuo – de Heráclito – e o postulado de imobilismo de Parmênides. Platão buscou contrapor as posições, em busca de um intermediário. Também se constata a influência pitagórica em Platão – influência tanto nas questões aritméticas e matemáticas por um cosmos ordenado e na crença das transmigrações das almas. O filósofo, entretanto, não coadunou com os pré-socráticos que buscavam explicações mecanicistas, ou físicas, para os fenômenos naturais - para Bordoy (2018), vem daí a tendência platônica de divinizar os princípios.

Bordoy (2018) explica que a filosofia de Platão, pelo ponto de vista epistemológico, político e ético, vem a ser uma consequência de sua insatisfação com as explicações dogmáticas que seus precursores ofereceram. A filosofia de Platão, mesmo considerando sua reelaboração e sua absorção por variadas tendências de pensamento,

⁹³ Platão, no diálogo *Teeteto*, 154 a, explica a temática.

⁹⁴ Parmênides indica nesse contexto que toda percepção do mundo além de imperfeita é contraditória.

⁹⁵ Percebe-se, com clareza, que Protágoras afastou-se das verificações filosóficas acerca da existência dos deuses ou sobre a substância do cosmo, voltando-se a problemas práticos.

⁹⁶ Protágoras tem uma importância muito grande na filosofia grega, tanto que Platão, em *Teeteto*, faz com que Sócrates não utilize a falácia do espantalho, não teça comentários jocosos e nem reduza a concepção de Protágoras, conforme, exemplificativamente, se leia em 165 d.

de fato encontrou um modo de explicar a realidade e ainda segue condicionando maneira de entender o mundo.

Platão nasceu em Atenas, em 428/427 a. C. Segundo Reale e Antiseri (1990) desde a juventude Platão já via na política o seu ideal. Inicialmente, foi discípulo de Crátilo – seguidor de Heráclito – sendo, posteriormente, discípulo de Sócrates. Os autores indicam que o encontro entre Sócrates e Platão se deu quando o discípulo tinha em torno de 20 anos. Reale; Antiseri (1990) afirmam que parece certo que Platão frequentava o circuito socrático não para fazer da filosofia a atividade de sua vida, mas para melhor se preparar para a vida política, por intermédio da filosofia. Após certas experiências amargas com algumas práticas nefastas na política por pessoas que Platão depositava confiança e, fundamentalmente, pela condenação de Sócrates à morte, Platão determinou que deveria manter-se afastado da política militante.

Platão viajou para a Itália pela primeira vez quando tinha cerca de 40 anos. Segundo Fialho e Koike (2018), foi a convite de Dionísio I, a quem apreciava trazer à corte homens notáveis. Antes de ir à Sicília dirigiu-se a Tarento, local em que manteve contato com os pitagóricos, que tanta influência lhe conferiu.

Em face ao espírito despótico de Dionísio I, Platão regressou a Atenas em circunstâncias muito atribuladas. Consoante Fialho e Koike (2018), a franqueza e liberdade do filósofo geraram ira em Dionísio I, que vendeu Platão como escravo. Amigos libertaram o filósofo.

Em Atenas, fez uma permuta de suas propriedades por um espaço próximo ao jardim de *Academo* – local consagrado a esse herói – e ali passou a residir⁹⁷. Fialho e Koike (2018) indicam que para ali começaram a fluir intelectuais para discutirem e não com a formalidade de um edifício fechado e sem um programa de aulas, mas como um espaço aberto – em todos os sentidos – que se consagrou a Academia, sob a égide de Platão.

A obra de Platão nos chegou quase na integralidade. A disposição dos *diálogos* ficou por conta do gramático Trasilio, baseado no conteúdo dos escritos: 36 trabalhos, divididos em nove tetralogias⁹⁸. A questão da *taxis* – ou seja, da ordenação dos diálogos

⁹⁷ Fialho e Koike (2018), indicam que era local próxima à cidade – cerca de 3 km – ao norte de Atenas, às margens do Cefiso.

⁹⁸ I – Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon; II – Crátilo, Teeteto, O sofista, A política; III – Parmênides, Filebo, O banquete, Fedro; IV – Alcebíades I, Alcebíades II, Hiparco, Os amantes; V – Teages, Cármides, Laqués, Lísis; VI – Eutidemo, Protágoras, Górgias, Menon; VII – Hípias menor, Hípias maior, Ion, Menexeno; VIII – Clitofonte, A república, Timeu, Crítias; IX – Minos, As leis,

– e, via de consequência, de sua ordem de leitura, é colocada numa quádrupla perspectiva. Primeiro, de acordo com Lopes (2018), há o critério da cronologia da composição dos diálogos. Num segundo prisma, há o critério de uma cronologia dramática – ou seja, a ordem dramática em que os diálogos foram encenados. Ainda segundo Lopes (2018), uma ordenação pedagógica, é dizer, a ordem em que os diálogos devem ser ensinados e, por derradeiro, uma ordenação teórica, ou metafísica, que é uma ordem que decorre de certa progressão – por exemplo, da passagem de um método a outro⁹⁹.

A explanação e a ponderação sobre esses textos acabam por indicar uma sequência extremamente intrincada de questões e de problemas que constituem a *questão platônica*.

Em razão da especificidade dos diálogos fica praticamente impossível datar as versões finais de cada diálogo. Insista-se, com Lopes (2018), que qualquer proposta de ordenação dos diálogos de Platão já se configura numa interpretação. Assim, colocar uma proposta de leitura de um diálogo como condição prévia da leitura de outro diálogo acaba por gerar um problema de circularidade. Por outro lado – usando da própria reflexão platônica –, em razão das várias possibilidades de ordenação, em não existindo um critério objetivo, a escolha de uma proposta seria arbitrária. Para Lopes (2018) o consenso como critério de validação intersubjetivo, passa a ser uma convenção acadêmica.

Trabattoni (2010) propõe que a divisão da obra platônica em três grupos: os diálogos do primeiro período, ligados à cultura tradicional e à sofística, imbricados com o ensinamento socrático, na maioria das vezes, são aporéticos. Nos chamados *diálogos socráticos*, por evidente, Sócrates é a figura principal. Os temas abordados nesses diálogos são, de um modo sistemático, a ética e as virtudes¹⁰⁰. Nesses diálogos, a revelação da verdade e a busca do saber dão lugar à pergunta *o que é?*¹⁰¹ Nesses diálogos Platão tem por objetivo construir uma espécie de base para apontar as limitações e deficiências do saber humano (SANTOS, 2012).

Epinome, Cartas. Perceba-se que essa listagem recebe muitas críticas e eventuais alterações. Entretanto, é a mais difundida.

⁹⁹ Por exemplo, como ocorre do método elêntico para o método dogmático.

¹⁰⁰ Nas leituras de quaisquer desses diálogos percebe-se de um modo sutil os discursos de Platão em defesa de Sócrates.

¹⁰¹ Assim, por exemplo, o que é a amizade, em *Lísis*; a sabedoria, em *Cármides*, dentre outras, iniciam os diálogos que, não raramente, terminam em aporia.

O segundo período contém os diálogos da maturidade, em que se reconhecem as doutrinas atribuídas a Platão. O filósofo aqui trata de problemas ligados à linguagem, questões gnosiológicas e princípios metafísicos que governam a realidade e o conhecimento.

Trabattoni (2010) ainda agrega que há os diálogos da maturidade e da velhice, em que Platão se depara com questões dialéticas e que reelabora sua doutrina política. Esses terceiros diálogos, ou os chamados diálogos críticos, fazem parte da produção ocorrida na maturidade intelectual de Platão. Tais diálogos tratam basicamente de problemas estruturais que decorrem da Teoria das Formas, que ainda não haviam sido superados. São textos que partem de bases epistemológicas mais consistentes e que se propõem a reestruturar o todo do pensamento platônico¹⁰².

Platão, em sua obra, busca ir além das investigações existenciais, que estão assentadas, maioria das vezes, na provisoriedade das respostas. Dentre outras questões, Rocha (2016) alerta que o filósofo se preocupou com a resolução de problemas herdados da tradição grega, principalmente, em Parmênides. Para esse pré-socrático, o conhecimento da realidade dava-se pelo pensamento e pelos sentidos. O conhecimento efetivo da realidade era captado pelo pensamento por meio da inteligência.

É tradicional o exemplo: $2 + 2$ representa a mesma quantidade que a expressão 4. A igualdade entre as expressões é resultante do conhecimento efetivo, que não é percebível pelo sentido. Daí o enunciado $2 + 2 = 4$ ser um conhecimento sempre verdadeiro, incontestável, sendo, naturalmente, universal. Entretanto, o enunciado *hoje está frio* não tem como expressar um conhecimento efetivo, principalmente por que o frio é percebível pelos sentidos, que é fenômeno físico, considerado por Parmênides como decorrente do mundo exterior, sendo considerado *pensamento*¹⁰³. Santos (2012) ensina que a diferença entre esses modos de captar a realidade faz com que o pensamento proporcionasse resultados mais seguros. O pensamento - prossegue o autor -, ao implicar em conhecimento, seria infalível. Assim, quando um processo cognitivo não conhece algo tal como efetivamente é, não haverá pensamento. Qualquer informação recolhida pelo exercício da sensibilidade não seria conhecimento, pois não é correspondente à identidade entre o conhecimento e o conhecido, sendo inconsistente ao pensamento (SANTOS, 2012). O autor indica que Platão concordou com o

¹⁰² São exemplos dessa fase os diálogos Teeteto, Sofista, Timeu, dentre outros.

¹⁰³ Agregue-se que a possibilidade de alguém considerar que *faz frio* não é compartilhável por qualquer indivíduo, não é um juízo universal.

entendimento de Parmênides acerca do conhecimento, entretanto, não aceitou as afirmações paradoxais dos sofistas. Platão investigou temas acerca da constituição da realidade – o *ser* – e ocupou-se da estrutura das competências cognitivas – o *saber* e a *opinião* – que seriam o caminho efetivo para conhecer a realidade. Santos (2012) indica que é sob a perspectiva relacional com o conhecimento que a linguagem é trabalhada na filosofia de Platão.

A aceitação da distinção entre as coisas e a linguagem fez com que Platão optasse pela linguagem como objeto de averiguação. Refutava a sofística, que bradava que a linguagem apenas conduzia a si própria, sendo bastante e suficiente falar a verdade. Platão compôs uma filosofia em que a linguagem conduzia a algo que não ela mesma, podendo o discurso afirmar ou não a verdade.

3.1.2 Linguagem em Platão

O subitem irá se ocupar de tópicos básicos do problema da linguagem e do conhecimento em Platão, utilizando-se, de modo especial, dos diálogos de *Crátilo*, *Teeteto* e *O Sofista*.

O objetivo do tópico é o de fornecer subsídios epistemológicos que dão sustentação ao pensamento de Saussure.

De modo geral, os estudiosos da obra de Platão indicam que o texto *Crátilo* é a base do pensamento sobre a linguagem. Nesse diálogo, há o debate ao redor de duas teses que se opõem: os *convencionalistas* e os *naturalistas*.

Crátilo defende o naturalismo, indicando que a linguagem é imposta por uma necessidade da natureza. Hermógenes, que defende os convencionalistas, afirma que a linguagem se origina no poder e na capacidade de julgamento do homem. Em Crátilo há uma reflexão acerca das teorias da correção do uso dos nomes – *onómata* – de modo que a utilização do discurso – *lógos* – é tomado como a capacidade de apreensão de nomes em consonância com a natureza – *phýsis* – em oposição à produção de nomes por mera convenção humana – *nómos*. O tema central do texto parece ser o ato de encontrar os termos da linguagem que devem ser utilizados a quais seres em especial, com base na oposição entre natureza e cultura que será o centro definidor dos critérios para tal uso. (PLATÃO, 2014)

Buscando verificar o essencial do debate entre Crátilo, Hermógenes e Sócrates, Pereira (2019) pondera estar em causa neste diálogo mais do que uma simples adequação superficial físico-fonética dos nomes às coisas: é uma tentativa de encontrar fundamento lógico e ontológico para a linguagem dos homens. Não se está a debater a existência do fato da linguagem ela percorre toda a humanidade, guardadas as distinções político-culturais, entrecruzando-se com o homem que sabe usar a linguagem e que é na forma da linguagem¹⁰⁴.

Pereira (2019) afirma que há uma articulação necessária entre filosofia da linguagem, ontologia e gnosilogia. Indica não ser possível restringir esse debate apenas à relação entre o nome e a coisa, a coisa em si independente do nome: tal relação implica uma possível mediação, que é a mesma relação em ato, entre o que seja uma coisa em si, ainda não mediada e ontologicamente independente da mediação, que são

¹⁰⁴ A discussão parece ir para além da filosofia da linguagem, de uma teoria do conhecimento, de uma teoria de modo ontológico de acesso ao ser, parece ser uma teoria integral da inteligência.

os *nomes*, o mesmo ato, em atos da inteligência, que, em última análise, é o pensamento.

A grande questão é como o sentido surge? Ou, como as coisas surgem na forma do sentido? Pereira (2019), examinando o pensamento platônico, analisa que a inteligência é uma espécie de criador da realidade de que se *fala*, é dizer, a linguagem cria seu objeto que, dessa maneira, deixa de ser, para ser sua criatura, quase que uma realidade diversa da realidade do objeto.

Platão (2014) faz recair na linguagem a estatura ontológica¹⁰⁵. O convencionalismo de Hermógenes, em *Crátilo*, de algum modo, implicaria uma nulidade semântica daquilo que deveria significar. A reflexão platônica acerca do nome, nesse diálogo, não está direcionada apenas a elucidar a relação entre as coisas e os nomes, tomados esses na acepção de substantivos. O nome está se referindo a tudo o que é substantivo na linguagem. Conforme Pereira (2019) é a designação própria de todo ato que *é*, na relação conosco, a forma do ser – o ser como *logos*, como sentido. Na compreensão platônica, todas as formas de possível relação com o ato deve ser nomeadas e tem de o ser correspondente ao ato que lhes é próprio, segundo o ser que lhes corresponde. Para Platão, esse *ser* se dá na forma de nome, ou seja, na forma da linguagem.

O diálogo *Crátilo* parece refletir mais do que a já vastíssima linguagem. Parece problematizar o homem e sua relação com a natureza. A *phýsis* e aquilo que o homem faz – *nómos* – não são entidades fixas e absolutas. Em forte oposição a Protágoras, o homem não seria a medida de todas as coisas; as coisas existem por si, são independentes de nós e de nossa verificação – há, outrossim, um *eidos*, uma ideia das coisas.

No diálogo *O sofista* talvez se encontre o verdadeiro tratado sobre a linguagem. Nesse diálogo não está centralizada a investigação na nomenclatura. O diálogo ocorre entre o Estrangeiro de Eléia e Teeteto, almejando definir *sofista* e buscar identificar sua natureza por intermédio de analogias e de apreciações dicotômicas. Para Platão (2007) ao buscar a conceituação de sofista acabam definindo o filósofo, a partir das distinções entre ambos, principalmente no que diz respeito ao método de cada um. Platão indica que o sofista é um elaborador de aparências e um simulador de verdades, conferindo ao filósofo a capacidade de conceber, por meio dialético, discursos reais e verdadeiros.

¹⁰⁵ Nessa perspectiva, o extralinguagem resta como algo prescindível.

Surge a confrontação entre o discurso falso e o discurso verdadeiro, que, no corpo do texto, aparece como a relação associativa entre o *ser* como alteridade do *não ser*¹⁰⁶.

O pensamento de Platão é rebatido pelo sofista, com apoio em Parmênides, que embasa seu pensar na ideia de que o *ser é* e o *não ser não é* – o *não ser* é impensável e indizível; assim, um discurso falso se referiria ao contrário daquilo que realmente é, sendo um *não ser*. Platão contraria a teoria indicando que o *não ser* é alteridade do *ser* e não o contrário do *ser*, sendo possível, por esse intermédio, constatar a existência da falsidade de um discurso (PLATÃO, 2007).

As ponderações epistemológicas do diálogo *Teeteto* constituem uma retomada dos argumentos apostos no *Crátilo*, de que, segundo Schäfer (2012), uma realidade em fluxo continuado não permite uma nomeação com nomes constantes. Platão define o pensamento como conversa da alma consigo mesma, que envolve perguntas e respostas, negações e afirmações¹⁰⁷. Afirma Schäfer (2012) que o filósofo parece assumir uma ligação fundamental do pensamento com a linguagem ou com uma *linguisticidade* estrutural do pensamento, que orientam a questão do saber e do conhecimento. Esse ligame pensamento-linguagem é, para Platão, ocorrente quando a definição genérica de *saber*, como opinião verdadeira, é complementado pela capacidade explicativa¹⁰⁸.

A influência da filosofia da linguagem de Platão, conforme Schäfer (2012), avança de maneiras múltiplas em toda a história do pensamento. A controvérsia estabelecida em *Crátilo*, entre o convencionalismo e o naturalismo da linguagem, prossegue em debate na Idade Média, permanecendo como tema na Modernidade. Ademais, a filosofia linguística de Platão é referência permanente na maioria das escolas filósofo-linguísticas da atualidade.

¹⁰⁶ Percebe-se essa estrutura quando Platão coloca a sofística num patamar inferior do conhecimento, considerando a filosofia o conhecimento superior – ambas vistas sempre em sistema de oposição.

¹⁰⁷ Nesse sentido, Platão, *Teeteto*, 152-d, 157-b, 183-b.

¹⁰⁸ Tal percepção se infere em Platão, *Teeteto*, 201-c.

3.1.3 Concepções de linguagem em Santo Agostinho e René Descartes

O subitem fará uma menção às concepções de linguagem que, de algum modo, tiveram sua estruturação básica na visão de linguagem de Platão.

O objetivo será de preparar a reflexão para a verificação dos conceitos centrais de Saussure.

Afirma-se que Santo Agostinho, de algum modo, traz visão cristã de Platão. Já no diálogo *Teeteto*, na ocasião da fala em que Sócrates faz o louvor ao modelo idealista,¹⁰⁹ parece haver uma indicação aos problemas tratados por Agostinho.

A linguagem em Santo Agostinho é baseada na correspondência de cada palavra a um objeto, sendo que o critério de significação da palavra é o elemento espiritual que traz em si a imagem do objeto. A gênese do conhecimento – professado pela linguagem – se dá, por início, através da coisa apreendida pelo sentido. Após conhecer da coisa se torna possível associá-la a uma palavra. Assim, em Santo Agostinho, tem-se a palavra que serve ao conhecimento¹¹⁰.

Conhecimento é inato, por isso o sujeito aprende quando se volta a si mesmo. Santo Agostinho (2009) profere que nada pode ser ensinado sem o signo - sendo que a palavra seria um signo intencional.

A fala, para Santo Agostinho, é o uso da linguagem – a linguagem não está limitada à palavra, podendo ser verbal e não verbal. Na obra *De magistro* – um monumento universal da teoria da linguagem e do significado – Santo Agostinho principia sua reflexão tentando perceber o que significa aprender e ensinar. Para esse processo, entende ser pertinente perceber qual o papel da comunicação e da linguagem, nesses procedimentos.

Santo Agostinho (2009) manifesta que as palavras são sinais arbitrários das coisas, sendo que o signo linguístico não goza de valor cognitivo denso, não sendo por meio das palavras que o conhecimento é conseguido e nem é por intermédio da linguagem que o conhecimento é transmitido. Somente é possível conhecer com a suposição de algo antecedente que possibilita a intelecção da própria linguagem¹¹¹.

¹⁰⁹ *Teeteto*, 177-a, 177-b.

¹¹⁰ Nesse contexto, a palavra como o significante dos nomes.

¹¹¹ Por esse argumento, já se nota a posição platônica, percebendo-se que o conhecimento não se faz derivar somente da experiência com o real, ou com a apreensão sensível, pois precisa de um elemento antecedente que é o ponto inicial para o processo de conhecer. Não se usa a anamnese platônica, mas a teoria da iluminação agostiniana.

A obra visa verificar a finalidade da linguagem, observando a fala como ação significante. Santo Agostinho propõe a metafísica da interioridade, cuja principal característica é que as palavras são tomadas como os sinais externos do conhecimento, fornecido pelo Mestre interior, que, para o filósofo, é Nosso Senhor Jesus Cristo¹¹².

Dentre os conceitos principais apresentados na obra, Santo Agostinho (2009) indica que a fala é um oferecimento de exterioridade de um signo da vontade por intermédio de uma tensão articulada do som. Prossegue o filósofo determinando que as palavras se encontram em relação com as coisas, na medida que são signos destas. Após a compreensão das palavras, elas são retidas, que as evoca por memória – é dizer, na mente temos as coisas das quais as palavras são signos¹¹³. Após o estabelecimento de uma espécie de teoria dos signos, o filósofo se atém ao signo linguístico. Faz uma análise relacional entre ensino, aprendizagem e o sistema da língua¹¹⁴.

Santo Agostinho (2009) opta para que se diga *ensinar*, pois até mesmo quem fala para aprender acaba ensinando – ensina, pelo menos, o que deseja de quem ensina. O filósofo agrega que ao ensinar despertamos a lembrança em nós mesmos e nos demais sujeitos, e, esse despertar, em substância, constitui-se numa realidade apenas. Para Santo Agostinho (2009) a linguagem é o órgão principal da instrução, sendo certo que, para o filósofo, nem toda linguagem possa ser, necessariamente instrução; mas, a recíproca não deve ser considerada verdadeira. Sem linguagem, ninguém aprende. Às coisas sensíveis, podemos nos dirigir por intermédio de signos, entretanto também é possível demonstrá-las sem a utilização de signos. As coisas da inteligência, por outro lado, somente podem ser demonstradas por palavras, inexistindo outro modo para indicá-las, ou tê-las por suposição¹¹⁵.

O conhecimento dá sentido à linguagem, pois, conforme Santo Agostinho (2009), signos se mostram com signo, sendo que signo é tudo que significa alguma coisa, entre os quais se encontra a palavra¹¹⁶.

¹¹² Importante verificar que as possibilidades de conhecimento – e, se quisermos, de comunicação – não se constituem numa questão linguística, mas se encontram nos parâmetros metafísicos.

¹¹³ Para Santo Agostinho, a linguagem tem, como uma de suas funções centrais, a rememoração, pois considera que a linguagem faz lembrar.

¹¹⁴ Um problema basilar de seu pensamento é questionar-se se pode ser possível educar, ou, se é viável a formação da relação entre professor e aluno, ocasião em que o primeiro deve educar e o segundo deve aprender.

¹¹⁵ Por certo, as palavras não tornarão presente as coisas da inteligência, pois são ideias, ou, como indica Platão, são formas.

¹¹⁶ Para Santo Agostinho (2009), toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra.

Sob uma análise semântica, conforme Santo Agostinho (2009), as palavras são dotadas de dois elementos: o significado, que é o elemento formal, e significante, que é o elemento material. Como significante, a palavra expressa uma coisa, ou expressa alguma ação, no modo de voz articulada. Já como significado, ou seja, como signo, ela remete à coisa que se fala. O filósofo indica que no significado de uma palavra há elementos: o significado, o signo e a coisa, sendo que o significado não pode estar em vinculação somente com sua forma material, mas também com seu contexto, posto que tal contexto dá possibilidades de variações conotativas – o sujeito conhecedor é quem determina o valor semântico dos sinais linguísticos (SANTO AGOSTINHO, 2009).

Outra referência epistemológica importante para a tese é Descartes. Forlin (2004) alerta que o filósofo quase não tematizou a linguagem, encontrando poucas referências ao tema na obra cartesiana. Mas, há na obra de Descartes certas referências à função das palavras que são consideradas pela linguística bastante para traçar um perfil de uma possível concepção cartesiana de linguagem. Segundo Forlin (2004), para Descartes, as palavras são signos instituídos pelos sujeitos a fim de ser uma expressão de pensamentos. Como tal, os signos são arbitrários e não guardam relação de semelhança com os objetos que representam. Inclusive, o filósofo aponta a linguagem como traço que nos distingue dos animais (DESCARTES, 2005).

Indicadas tais questões, não parece dificultoso perceber que a concepção cartesiana de linguagem acaba por ser uma espécie de prenúncio do pensamento de Saussure. Entretanto, Forlin (2004) acaba por indicar uma distinção importante. Para Descartes, a relação de arbitrariedade é uma relação de exterioridade entre o signo e sua significação¹¹⁷. Para Saussure, conforme será examinado no capítulo posterior, a relação de arbitrariedade se dá no interior do signo (SAUSSURE, 2012). Nessa senda, Forlin (2012) traz o fundamento de autores - como Marion – que indica que a significação em Descartes não é o referente, mas o que o signo nos faz conceber, que é o significado, conforme afirma Saussure. Para essa vertente de análise da obra cartesiana, a diferença entre Descartes e Saussure pode ser reduzida a uma questão de nomenclatura, pois para ambos pensadores a relação de arbitrariedade se dá entre a palavra e seu significante – sendo que Descartes chama de signo exclusivamente a palavra, enquanto que Saussure chama a palavra isoladamente de significante, o seu conceito de significado, e o signo é a combinação de ambos (FORLIN, 2012).

¹¹⁷ Seria, portanto, uma relação de referente.

Forlin (2012) menciona que para Descartes, contrariamente a Saussure, o signo é exclusivamente a palavra, então o significado não está contido nos signos, mas no espírito que os manipula. Descartes, mesmo considerando como signo apenas a palavra, não concebe a linguagem num discurso de palavras – não na linguagem humana; Descartes a considera como um discurso de significados expressos por signos (FORLIN, 2012).

Em suma, para as concepções de Descartes a linguagem humana não se constitui num discurso de palavras ligadas entre si, mas sim num discurso dos significados expressos nessas palavras – reforça-se que Descartes chama de signo apenas as palavras. Forlin (2012) diz que Descartes considera uma relação de arbitrariedade entre a palavra e seu significado - em razão de sua definição de signo, a relação ocorre entre a palavra e o significado; para Saussure, já que o significado faz parte do signo, a relação no interior dele, entre o significante e o significado. Forlin (2012) segue afirmando que para Descartes, a palavra, em si mesma, não passa de um instrumento do pensamento, sendo aceitável a opinião de que ambos pensamento e palavra são coisas distintas, e que o pensamento não se reduz à linguagem. Bem entendido que o pensamento é conceito primacial na filosofia cartesiana¹¹⁸.

Dentro do pensamento cartesiano, a linguagem é o instrumento que o pensamento utiliza para expressão de ideias, sendo a linguagem humana um discurso de significados expressos por signos. E há palavras, há ideias – o contrário não é essencialmente verdadeiro¹¹⁹.

Insista-se que o pensamento cartesiano não constrói uma filosofia da linguagem, pois se compraz em ser uma filosofia do sujeito.

¹¹⁸ Pensamento é distinto da matéria, é coisa em si, uma substância – conforme Descartes (2005), uma *res cogitans*.

¹¹⁹ Para Descartes, ideias são percepções do intelecto e, como tais, não são discursivas.

3.2 SAUSSURE E A LINGUAGEM COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

O subitem indicará a estrutura dos conceitos básicos advindos do pensamento de Saussure. Terá início com temas referentes à dupla essência da linguagem – com as interpolações possíveis com a concepção platônica. Serão apresentados conceitos essenciais construídos por Saussure – como a língua, a fala, a ideia de sistema, dentre outros tópicos, assim como uma discussão acerca da questão do valor linguístico, um tema de efetiva importância para a pesquisa desta tese.

O objetivo fundamental deste tópico é apresentar e localizar os principais conceitos da obra de Saussure, que darão sustentação à tese, além de reafirmar a linguagem como uma área do conhecimento basilar para o ensino do direito.

3.3.1 Princípio da dupla essência da linguagem

O presente subitem abordará as grandes divisões nos conceitos da linguística traçados por Saussure em suas obras¹²⁰.

Terá por objetivo apresentar os raciocínios substanciais do pensamento saussuriano acerca da linguagem.

A percepção de tais conceitos inicia-se, por certo, pela linguagem. Numa excelente passagem do diálogo *Crátilo*, de Platão, há um clássico questionamento sobre a negação da linguagem¹²¹. O filósofo pergunta como faríamos para mostrar as coisas uns para os outros se não houvesse voz e língua. Essa questão, que no presente diálogo indica a necessidade de nomear, também não deixa de questionar as possibilidades efetivas da linguagem no pensamento de Platão e, via de consequência, nos seus influenciados, dentre os quais, pode certo, situa-se Saussure.

Há necessidade de se pensar a linguagem, inclusive por intermédio da filosofia da linguagem. Há que se questionar acerca da natureza do significado linguístico, principalmente naquilo que tange ao uso da linguagem, seu aprendizado, os elementos de compreensão, bem como os aspectos linguísticos da experiência e do pensamento.

A linguagem é uma capacidade de representação simbólica. O ser humano é um ser de linguagem, pois é capaz de representar, trazer à memória, associar algo que exista existe de modo concreto ou não¹²². As representações simbólicas compõem a evolução e o desenrolar histórico da pessoa humana. Dar significado a seres não animados, os fenômenos naturais, os seres míticos, são presentes desde a gênese dos homens e mulheres.

Saussure – o chamado *pai da linguística* –, no final do século XIX, tentou dar cunho científico aos estudos sobre a linguagem. Saussure – e todos aqueles que definem um conhecimento como científico - compreendia que uma ciência apenas se constitui como tal se tiver seu objeto definido e um correspectivo método. Dessa forma, tomou a língua como o objeto de pesquisa da linguística.

A matéria da linguística versa sobre toda a manifestação da linguagem humana. Saussure (2012) indica que a tarefa da linguística é descrever e historiar as línguas, deduzir leis gerais acerca dos fenômenos.

¹²⁰ Importante fixar que os conceitos aqui tratados serão verificados na ótica de Saussure, sendo certo que outros pensadores também construíram definições para os objetos teóricos da linguística.

¹²¹ *Crátilo*, 423b.

¹²² Todo ser humano tem uma capacidade potencial de representação simbólica. A linguagem, mesmo que não necessariamente codificada, pode ser apresentada como essa faculdade de representação.

Os postulados saussurianos se organizam em oposições, assim como pode ser percebido na concepção de alteridade em Platão, ou, como muitos chamaram, em *dicotomias*: significado/significante; sincronia/diacronia; associação/cominação; língua/fala.

Um objeto não pode ser preexistente a uma teoria que vai analisá-lo. Será a partir de um determinado ponto de vista que o objeto será concretizado. Sendo a língua um sistema, o linguista também deve assumir um ponto de vista para realizar sua análise – essa assunção, necessariamente, é uma escolha metodológica e teórica que seja suficientemente apta a embasar o objeto de estudo. Sob tal perspectiva, Saussure (2012) funda sua teorização na trindade *linguagem, língua, fala*.

A pessoa humana nasce com a potencialidade da linguagem. Por ser heterogênea, a linguagem não possui uma regra específica tampouco uma forma única. Saussure (2012) determina que ela não pode ser estudada de modo científico. A linguagem apresenta, de maneira indissociável, um aspecto individual – que é a fala – e um lado social, que é a língua. O linguista constrói a fundamentação do conceito de linguagem no entendimento da língua e da fala.

A língua é abstrata, sistemática, homogênea e vista em oposição à fala. E a fala, a seu turno, é concreta, assistemática e heterogênea. A fala está no patamar individual, enquanto que a língua está no campo social, sendo passível de estudo, constituindo-se no objeto da linguística (SAUSSURE, 2012).

Saussure (2012) determina que o estudo da linguagem possua duas partes: uma parte, que é essencial, tem por objeto a língua, e que é social em sua essência; outra parte, considerada secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem, que é a fala.

Saussure (2012) entende que a linguagem tem um sistema de implicação entre um preceito estabelecido e uma evolução, sendo, em concomitância, uma instituição do passado e um produto atual. É dizer, a linguagem possui uma construção teórica, que é a língua, e uma realização concreta, individual e atual, que é a fala. Essa só é possível pela existência daquela.

A língua é tomada como um produto social da linguagem. Possui as convenções necessárias que são chanceladas pelo grupo social como uma forma de permitir o uso da faculdade da linguagem a todos os indivíduos¹²³. Saussure (2004) afirma que linguagem

¹²³ Nesse particular, reforça-se a fundamentação em Platão, em *Crátilo*, principalmente na fundamentação do argumento do especialista, no problema dos sinônimos e na função do nome.

é fenômeno e uma possibilidade de uso que existe no homem, sendo a língua a forma que esse fenômeno vai assumir nessa coletividade, levando-se em consideração um determinado período histórico.

Para Saussure (2004), a língua pode ser aprendida e é compartilhada pela comunidade por intermédio da fala. A língua, assim como em qualquer outro sistema de signo, é um sistema de valores, e, como tal, é criado pela coletividade. O valor não existe nem antes nem fora dela, assim como não existe nos indivíduos¹²⁴. Os membros da coletividade se reconhecem em razão das palavras, através das construções gramaticais, pelas variantes formais do léxico – isso os faz pertencentes a uma mesma comunidade (NORMAND, 2009).

Saussure (2012) esclarece que há um aspecto da linguagem que concretiza a língua, que é a fala¹²⁵. Essa é tomada pelo autor como um ato individual de inteligência e vontade. Pelo sistema saussuriano, a fala deve ser vista em oposição à língua. São conceitos interdependentes: a língua não se realiza sem a fala, e a fala é essencial para o estudo da língua. A língua é social, sendo resultado das relações e interações humanas. A fala é individual, manifesta a língua, sendo a agregação concreta do que as pessoas dizem umas às outras – se uma língua não é falada nem comunicada pelos interlocutores, então ela não existe¹²⁶. Entretanto, existe uma relação de reciprocidade e de indissociabilidade entre fala e língua, pois uma se define em relação de oposição à outra¹²⁷.

Uma das questões primordiais propostas por Saussure diz respeito à dupla essência da linguagem. Saussure (2012) afirma que o método comparativo é estranho às verdadeiras condições de toda linguagem – carrega um conjunto de conceitos equivocados, não correspondentes à realidade¹²⁸. Seja qual for o ângulo pelo qual se observe o fenômeno linguístico – em razão de sua absoluta complexidade – estarão sempre presentes as duas faces que se correspondem, sendo que uma só vale em razão

¹²⁴ Para Saussure (2004) todo valor sempre está baseado no meio social e na força social. A língua circula entre os homens, daí ser social, sendo que a sociedade estabelece os valores que passam a constituir esse sistema.

¹²⁵ Por realizar a língua e ser o aspecto individual da linguagem, a fala traz em si uma característica criativa e livre. O pensamento saussuriano, por ocupar-se do geral, do estável e do purismo, determina que a fala não pode ser objeto de estudo da linguística.

¹²⁶ Daí dizer-se que a fala realiza a língua. O linguista parte da fala – que é o concreto e o que existe de modo real – para deduzir o abstrato, que é a língua.

¹²⁷ Importante a percepção da presença dos dualismos tratados nos diálogos de Platão. Por todos, chama-se a atenção para o convencionalismo de Hermógenes e o naturalismo de Crátilo, no diálogo *Crátilo*, de Platão.

¹²⁸ Saussure (2012) afirma que mesmo os neogramáticos, em que pesem terem o mérito de dar perspectiva histórica aos resultados da comparação, não esclareceram os problemas fulcrais dos fatos da língua.

da outra (SAUSSURE, 2012). Para Saussure (2012) o ponto de vista é que cria o objeto – não sendo o objeto que precede o ponto de vista.

O princípio da essência dupla da linguagem atravessa todas as definições e o arcabouço da teoria de Saussure¹²⁹. Essa dualidade – ou oposição – faz com que a linguagem seja definida em termos duplos: o som e o sentido, o indivíduo e a sociedade, o associativo e o sintagmático, etc.

Rocha (2016) indica que a delimitação do objeto de estudo se dá simultaneamente ao estabelecimento de uma metodologia que permita analisá-lo *em si* e *por si*, posto ser a língua um todo por si (SAUSSURE, 2012)¹³⁰.

O valor linguístico, conceito da maior relevância no pensamento saussuriano, é encontradição nas relações entre o eixo associativo e sintagmático - sistema, no pensamento saussuriano se vê implicado na ideia de relação, sendo que a percepção de relação é decorrente da noção de valor.

Lançadas tais questões preliminares sobre a linguagem, principalmente sob a ótica do pensamento de Saussure, cumpre desenvolver alguns conceitos basilares de seu arcabouço teórico.

¹²⁹ Que esteja fixado que tal princípio não é um sistema de dicotomias, pois não se estão colocando em oposição dualidades que se implicam de forma mútua e que são oponíveis. Não se fala em dicotomia, na teoria de Saussure, mas em oposição.

¹³⁰ Percebe-se o reforço epistemológico da anterioridade do ponto de vista em relação ao objeto.

3.3.2 Conceitos centrais em Saussure

O subitem tratará dos conceitos básicos propostos por Saussure, principalmente em sua obra *Curso de linguística geral*.

Possui por objetivo sistematizar as principais contribuições conceituais de Saussure com o intuito de assentar algumas bases para se conhecer a trama sistêmica do ensino jurídico brasileiro, objeto da tese. Os conceitos estão relacionados com o problema de pesquisa e colaborarão para as reflexões dos capítulos posteriores.

Numa grande síntese, pode-se afirmar que Saussure (2012) compôs definições e diferenças acerca da natureza da linguagem, que deu fundamento à sua epistemologia. Indicou que língua é um sistema de signos constantes na consciência dos membros de uma comunidade linguística, e que fala é a realização individual e concreta da língua em determinado lugar, em certo momento, por cada um dos membros dessa comunidade.

Saussure (2012) indica que o signo linguístico é elemento essencial na comunidade humana – como uma combinação de conteúdo e expressão - cuja relação arbitrária é definida em razão sintagmática, ou seja, entre os elementos que se combinam no discurso, e em razão paradigmática, é dizer, entre os elementos capazes e aptos para aparecer no mesmo contexto. Saussure (2012) também compõe uma distinção entre a descrição do estado da língua em certo momento, ou seja, o estudo sincrônico, e a descrição da evolução da língua, que considera vários estágios sincrônicos da língua, quer dizer, o estudo diacrônico.

O signo é uma unidade indivisível que irá se estabelecer numa relação associativa entre o significante – que é a imagem acústica - com um significado, que é um conceito. Saussure (2012) adverte que o signo linguístico é a junção de uma imagem acústica a um conceito¹³¹. A concepção de imagem acústica não está relacionada à questão do som sob o prisma basicamente físico, porém sim à impressão psíquica do som, é dizer, a representação que damos a ele em razão de nossos sentidos – portanto, a esfera da imagem acústica é sensorial.

O pensamento de Saussure (2012) funda-se na ideia de que a associação entre significante e significado é arbitrária. Saussure (2004) reafirma a concepção indicando que em substância nada há de comum entre um signo e aquilo que ele significa¹³². O

¹³¹ O autor refuta a concepção de que signo linguístico é a união de uma coisa a uma palavra.

¹³² Para o autor, uma sequência de sons que compõem uma palavra não está ligada de modo intrínseco à essa palavra, pois um significado pode ser representado por outros significantes em diversas línguas.

que sustenta a arbitrariedade do signo é uma convenção legitimada por uma dada comunidade linguística, o signo é uma construção cultural, e não natural - se assim não fosse, cada falante estaria livre para fazer suas opções pessoais, o que inviabilizaria qualquer comunicação¹³³.

Um pilar central do pensamento saussuriano é a relação de oposição que há na unidade linguística – ou seja, um signo *é* o que o outro *não é*. A língua é um sistema de oposições, sendo um conjunto de valores negativos que existe pelo contraste (SAUSSURE, 2004). Assim, a unidade linguística é determinada pelas diferenças que mantém com as outras de certo sistema linguístico.

No sistema da língua, a noção de identidade está equiparada com a já referida noção de valor (SAUSSURE, 2012). O autor indica que o valor exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, “que uma forma não significa, mas vale: esse é o ponto cardeal. Ela vale, por conseguinte ela implica a existência de outros valores”. (SAUSSURE, 2004, p. 30).

O signo linguístico tem quatro propriedades: a arbitrariedade, a linearidade, a imutabilidade e a mutabilidade (SAUSSURE, 2012).

Ao dizer arbitrário a um signo linguístico Saussure está declarando a imotivação do significante, que é arbitrário frente ao significado.

A linearidade de um signo está na razão da descrição que o signo possui – toda unidade linguística tem um único valor, sem intermediação, então, os signos são limitados, sem variações (SAUSSURE, 2012).

A imutabilidade de um signo liga-se à relativização da arbitrariedade, pois o signo é arbitrário na relação significante/significado. Já a mutabilidade do signo, conforme Saussure (2012), igualmente decorrerá naturalmente da arbitrariedade, pois a continuidade do signo no tempo, ligada à alteração do próprio tempo, é um princípio de semiologia.

A língua assenta-se na diferença e tudo está assentado em relações, que ocorrem em dois domínios distintos, gerando, cada qual, uma determinada ordem de valores.

As relações ou são sintagmáticas – que ocorrem dentro do discurso -, ou são associativas – que ocorrem fora do discurso. Saussure (2012) aponta que um termo num sintagma é valorado por oposição ao termo que lhe segue, que lhe antecede, ou mesmo a

¹³³ Platão, no diálogo *Crátilo*, (388 – d), numa fala de Hermógenes, indica que “se alguém coloca um nome numa coisa, este está correto. Depois disso, se for mudado para um outro, e ninguém mais chamar pelo primeiro, o novo não vai ser menos correto do que o anterior.”

ambos. Essas são as relações sintagmáticas, em que os termos se relacionam linearmente na língua, impedindo que dois ou mais termos se pronunciem instantaneamente.

As relações associativas não ocorrem numa ordem preestabelecida. Ademais, são relações infindas e seu encadeamento se dá alheio à manifestação do discurso. Consoante Saussure (2012), as relações associativas têm sede na memória e são elementos que compõem o patrimônio da língua de cada pessoa.

A percepção do valor linguístico está assentada numa concepção de sistema, de acordo com a percepção verificada no subitem anterior, sendo que os componentes desse sistema não são definíveis por si só, pois na língua tudo é interligação.

A teoria do valor é um dos tópicos cardeais do pensamento de Saussure, sendo uma das principais novidades para conceber a linguagem que a obra do linguista trouxe à cultura universal. Em tese, a teoria indica que o signo linguístico nada significa, mas ele vale. Uma unidade de signo não comporta um significado único que recaia num objeto. A unidade linguística possui um significado adquirido nas relações negativas e sistêmicas da língua¹³⁴.

O signo é configurado numa relação sistêmica, revestindo-se de valor pelas relações negativas com os outros signos da língua. Dessa maneira, um signo não é composto por nenhum fato material, resulta de uma articulação.

Realizados os raciocínios acerca da linguagem na perspectiva de Saussure, cabe, para o adequado desenvolvimento da tese, apontar as bases epistemológicas do direito.

¹³⁴ O pensamento de Saussure faz verificar que língua não é nomenclatura.

4 EPISTEMOLOGIA JURÍDICA

O presente capítulo está dividido em três subitens: um roteiro epistemológico que busca fixar as grandes linhas das escolas jurídicas que interferiram no direito brasileiro; outro subitem abordando o objeto, o método e a linguagem jurídica, e um terceiro tópico que compõe um panorama do estado atual do direito brasileiro, apontando algumas vicissitudes que demonstram a crise na qual o direito pode estar imerso.

O objetivo do capítulo será o de compor um painel científico do direito. Apontar os elementos das principais correntes teóricas que dão suporte epistemológico à ciência jurídica brasileira contemporânea. Busca-se, também, debater temas acerca do objeto, do método e da linguagem jurídica, que compõem parte do estatuto científico do direito. Outro objetivo do capítulo será abordar a temática da crise do direito. Almeja-se, em suma, relacionar a crise do direito e a crise do ensino jurídico com o seu estatuto científico.

4.1 ALGUNS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DO DIREITO

O subitem trará algumas conceituações de direito e uma classificação de ciência para localizar o direito em sua autonomia epistêmica. Será indicada a colocação do direito no quadro geral das ciências com a intenção de proporcionar uma visão conjunta da ciência do direito com as ciências sociais. Serão apresentadas, também, algumas concepções epistemológicas do direito.

O objetivo do subitem é o de demonstrar o caráter científico do direito. Essa demonstração também objetiva identificar que há objeto e método no direito.

4.1.1 Direito no quadro geral do conhecimento

A experiência jurídica é uma experiência normativa. O mundo se desenvolve num sistema de regras — algumas estão tão arraigadas no fazer cotidiano que nem percebemos que vivemos um mundo das normas. A própria história desenrola-se num complexo de ordenamentos normativos que se sucedem.

Há uma multiplicidade de normas. As normas jurídicas são uma parte delas. Há normas religiosas, regras morais, normas de convivência social, normas costumeiras, regras de etiqueta, etc. A variedade normativa precisa ser compreendida sob o ponto de vista dos grupos que um indivíduo pertence - o Estado, a família, a igreja, as associações, etc.

As normas indicam regras de conduta e se positivam em diversos diplomas normativos - por exemplo: a Constituição da República, um tratado internacional, as leis de trânsito, a gramática, os Dez Mandamentos, uma convenção de condomínio, as regras de xadrez, as regras de comportamento nas refeições, dentre tantas outras. As normas determinam como deve ser o procedimento humano diante de determinadas circunstâncias fáticas - é dizer, há a imposição de uma conduta, ou de uma série de condutas, que está prescrita na norma como uma obrigatoriedade. A presença de determinados requisitos fáticos torna a norma socialmente eficaz quando encontra na realidade condições adequadas para produzir seus efeitos (FERRAZ JR., 2001)¹³⁵.

Bobbio (2001) indica que enumerar regras de conduta é um esforço vão. Para o autor a experiência jurídica é necessariamente normativa e as regras de conduta são seus elementos característicos. A ordem social contém o direito. E o direito é uma base para a existência da sociedade - o fim do direito é a ordem e a sociedade se organiza como um meio para realizar a ordem, o que permite a convivência das pessoas dentro de padrões aceitáveis.

Pensar o direito como instituição parece alargar a experiência jurídica para além do Estado - é dizer, para adiante de um direito sustentado na lei oriunda do Poder Público. A partir daí, cabe refletir sobre o sistema social, localizando-o em redor da vida ética, como uma possibilidade de dimensionamento da relevância da concepção científica do direito.

¹³⁵ A eficácia social de uma norma não se confunde com sua observância. A obediência à norma é um fator destacado para o reconhecimento da efetividade de seu cumprimento, mas a efetividade não está necessariamente adstrita à obediência.

Comparato (2016) afirma que depois de séculos de uma interpretação unilateral das sociedades, a contemporaneidade converge para um pensamento integrador das civilizações e da sociedade. Prevalencia uma concepção reducionista, segundo a qual o convívio em sociedade devia-se aos ideais e valores coletivos e às instituições de poder.¹³⁶ Os valores coletivos de uma sociedade, irmanados com as instituições de poder, entram em relação dialética: presente e passado, mudança e preservação, desequilíbrio e reequilíbrio, etc. Comparato (2016) declara que o mundo contemporâneo acentuou uma relação dialética: a oposição entre uniformidade e diversidade de valores e instituições sociais.

Os componentes que regulam uma estrutura social não deveriam ser vistos de maneira estanque, mas em perspectiva relacional, como partes do todo¹³⁷. O sistema ético que vigora numa sociedade busca ordenar essa sociedade em consonância com uma finalidade geral. Parece ser inviável uma ordem social que não esteja vinculada a um objetivo, pois é em razão desse objetivo que, segundo Comparato (2016), se pode afirmar se um agrupamento humano é ordenado ou desordenado¹³⁸. Para a introdução de novos valores, ou para defender os valores que vigoram na sociedade, deve haver um mínimo ético justificador. O sentimento de justiça, ou de injustiça, parece ser inerente à condição humana, independentemente da concepção que se tenha de sua origem. Uma organização social necessita de legitimidade ética. As sociedades perseguem modelos de vida que estão situados no passado ou voltados para o futuro¹³⁹. Essa justificação ética, segundo Comparato (2016), a partir da organização social, é feita pelos grupos que estão no poder, como instrumento de autodefesa – é dizer, os homens vivemos numa cultura de legitimação de poder de um grupo social sobre outro¹⁴⁰.

O poder que se institucionaliza para se manter íntegro necessita adaptar-se como sistema de justificação ética, desde que consagrado nas instituições oficiais de poder. No mundo contemporâneo está fortalecida a percepção de que os regimes políticos se

¹³⁶ A partir dessa percepção, organizaram-se formas de interpretação da vida social. Formaram-se escolas de pensamento excludente entre si, como o materialismo, o realismo e o idealismo.

¹³⁷ Nessa senda, rememoram-se os raciocínios do *uno* e do *múltiplo*, presentes na filosofia de Platão, principalmente em Parmênides (130-b até 133-b).

¹³⁸ Ordem é um conceito relacional que está subordinado à definição de alguma finalidade.

¹³⁹ As sociedades contemporâneas parecem ter seu modelo de vida voltado ao futuro, relegando, muitas vezes, os modelos passados.

¹⁴⁰ O filho de escravo foi convencido da inevitabilidade de sua posição; o servo da gleba era educado para compreender como útil seu ligame com o senhor feudal; o assalariado esforça-se para a preservação de seu emprego - Comparato (2016) indica que o trabalhador não se encontra mentalmente preparado para contestar a legitimidade do poder dos patrões na organização empresarial.

legitimam quando adotam o princípio democrático e que necessitam de poder de controle político, de soberania e da própria estrutura política.

O direito tem um papel crucial nesse panorama por ser um regulador das condutas sociais. Faz-se necessário determinar a natureza da realidade jurídica, inclusive em confronto com a própria ética, para fornecer meios de compreensão do objeto do direito.

Reale (2015) entende que se recebe o direito no âmbito cognitivo, na correlação objeto-sujeito. Entretanto, não o recebemos como apreciação de um dado natural acabado apto a ser aplicado pelo jurista, assim como também não em sua expressão formal pura capaz de dar juridicidade a uma conduta em si mesma. Reale (2015) diz que o direito ocupa um setor específico da vida cultural¹⁴¹.

A identificação de um setor específico dentro do todo da experiência social, para ser objeto de um estudo determinado, implica a necessidade de serem construídas relações essenciais entre esse setor e o todo - é dizer, no caso do direito, como ele se distingue da moral, dos costumes, e quais suas ligações substanciais. Reale (2015) afirma que é somente a partir dessas indagações acerca das correlações ônticas que é possível considerar o problema do conceito do direito e de sua cientificidade.

A ciência do direito é um estudo sistemático¹⁴². O intérprete busca aprender e reproduzir suas significações práticas, a fim de determinar o âmbito da licitude ou os efeitos da violação das normas emanadas pelo Estado (REALE, 2015). Por essa caracterização, toma-se o direito não como algo concreto a ser apreendido em suas estruturas, mas como um momento da atividade intelectual que se objetiva nas relações sociais. Reale (2015) afirma que as conexões do direito com a moral, com a ética, com a política, com a economia, dentre outras áreas, encontram fundamento objetivo nos nexos que as condutas revelam. Num ponto de vista subjetivo, “residem na própria unidade espiritual, razão última e verdadeira daquelas conexões” (REALE, 2015, p. 298).

Sobre a temática, importa refletir acerca do saber científico. A ciência preocupa-se com problemas específicos; no caso do direito esses problemas se ampliam e se tornam mais complexos à medida que as situações fáticas da sociedade se multiplicam.

¹⁴¹ O pensamento de Miguel Reale – expoente do culturalismo jurídico – assenta-se na compreensão de cultura como um “sistema unitário de integração de valores” (REALE, 2015, p. 296).

¹⁴² Para fazer um ajuste terminológico, a ciência do direito também é denominada de *Jurisprudência*. Que não se confunda com jurisprudência — grafada com letra minúscula — que significa a decisão reiterada dos tribunais acerca de determinada matéria, firmando um entendimento sobre um tema, que funciona como uma espécie de fonte do direito técnico-dogmática.

O conhecimento científico pode se sistematizar por intermédio de formulações que são explicadas via leis – leis essas que são transitórias e mutáveis. Tal conhecimento sistemático está submetido a um método rigoroso, que é conduzido de modo a questionar seus próprios fundamentos e as leis que sustentam a ciência. A ciência busca questionar todos os momentos do fazer científico, desde o início da pesquisa até sua efetiva aplicação.

O saber jurídico é mais ampliado que o saber dogmático. Ferraz Jr. (2001) alerta que desde meados do século XX prevalece a ideia de que o direito como ciência se constitui de teorias sobre os ordenamentos jurídicos vigentes e de suas vindicações práticas. Havia a concepção de que o objeto de conhecimento desse direito era um fenômeno da disciplina social de forma repressiva. Ferraz Jr. (2001) afirma que esse ideário era reproduzido da sociedade do século XIX que dava extrema importância à repressão - é dizer, o direito era a ciência do obrigatório e do proibido. O Estado assumia a função de garantidor da ordem pública e o direito tinha a missão de formular um elenco normativo de proibições e obrigações que o jurista deveria sistematizar e interpretar.

A contemporaneidade e a complexidade da sociedade alteraram a inserção do direito no quadro das ciências. O Estado avança suas funções para além de garantir e reprimir, aparecendo, segundo Ferraz Jr. (2001), como um produtor de serviços de consumo social e como um regulamentador da economia. Dessa maneira, houve a montagem de instrumentos jurídicos aptos à organização de sua máquina de funcionamento e à geração de um sistema de subsídios. O Estado converteu-se num centro de determinação econômica. Ademais, surgiram novos fenômenos na sociedade, como a informatização, a globalização, os novos meios de solução de conflitos, dentre tantas outras questões de relevo.

Ferraz Jr. (2001) pronuncia que o direito como fenômeno repressivo modifica-se, tornando-se um mecanismo de controle premunitivo¹⁴³. O jurista além de ser um sistematizador e um intérprete também passará a ser um teórico do aconselhamento (FERRAZ JR. 2001).

Através de uma transformação histórica o saber jurídico vai alterando seu estatuto teórico - de um saber eminentemente ético vai se aproximando de um saber tecnológico. Ferraz Jr. (2001) afirma que a doutrina jurídica passou a ser um complexo

¹⁴³ A ideia de premunitivo aqui deve ser percebida no sentido preventivo, ou seja, ao invés de normas que apenas punem há também normas que organizam e antecipam comportamentos.

argumentativo e não uma teoria no sentido zetético¹⁴⁴. O autor indica que as proposições doutrinárias tomam forma de recomendações, de orientações ou de exortações que passam a apelar a sentimentos sociais e a valores como o sentimento de justiça, a prevalência do interesse público, ao bem comum, etc. Ferraz Jr. (2001) analisa que a ciência dogmática está cumprindo condutas típicas da tecnologia; aduz que a dogmática, por ser considerada um saber conceitual e se instrumentaliza sobre a sociedade.

A constatação gera uma influência pedagógica aos estudantes e institucionaliza a tradição jurídica, na medida que seus corpos doutrinários tornam relevantes determinadas questões em detrimento de outras. Ferraz Jr. (2001) opina que um pensamento tecnológico é um pensamento cerrado à problematização para cumprir sua função - assentando que a função primacial do direito é de decidir os conflitos na sociedade.

O saber dogmático, tal como se apresenta nos materiais didáticos do direito, goza de uma função precipuamente pedagógica. Ferraz Jr. (2001) indica que a dogmática precisa fazer um corte da realidade e isolar o problema para a tomada da decisão. Frise-se que a dogmática se compraz na busca da solução dos conflitos, daí não ter um absoluto cuidado lógico e rigoroso com as conceituações, definições e princípios – o que é o inverso da zetética.

Firmadas essas premissas, importa retomar o tema da possibilidade científica de um saber jurídico.

¹⁴⁴ A zetética assenta-se na ideia de que o questionamento é posição fundamental e que qualquer paradigma pode ser indagado e investigado.

4.1.2 Justificativas sobre a cientificidade do conhecimento jurídico

O subitem abordará as questões referentes à cientificidade do direito.

Tem por objetivo elencar as características das principais correntes do pensamento científico do direito para poder aferir qual corrente teve maior repercussão no ensino jurídico do País.

Reale (2015) alerta que a epistemologia jurídica não é uma doutrina da ciência do direito propriamente dita, mas é uma doutrina do conhecimento jurídico em todas suas modalidades. Justifica a assertiva indicando que com o alargamento dos estudos dos novos campos do Direito - a sociologia jurídica, a lógica do Direito, a etnologia jurídica, dentre outras investigações – ampliou-se o horizonte epistemológico e extrapolou os limites da dogmática jurídica.

Reale (2015) fala que uma missão importante da epistemologia jurídica seria a determinação do objeto das várias ciências jurídicas, não só com a responsabilidade de aclarar a natureza de cada uma delas, mas para a construção de relações que identificam a unidade do saber jurídico¹⁴⁵.

Por intermédio dessas relações parece ser possível identificar os problemas epistemológicos da ciência do direito. Reale (2015) aponta alguns desses problemas, como, por exemplo, a teoria dos valores, os pressupostos lógicos que legitimam o conhecimento jurídico, etc. Cabe ao epistemólogo do Direito apontar o que é a experiência jurídica, qual a natureza das disciplinas jurídicas, quais são os pressupostos da hermenêutica jurídica, qual a função da teoria do direito, questionar se as normas jurídicas são bens culturais, perquirir se a teoria das fontes do direito deve se atualizar para se adaptar à teoria dos modelos jurídicos, dentre outros temas de mesma magnitude.

Segundo Reale (2015) a epistemologia jurídica recebe da ontologia jurídica o conceito de direito e o desenvolve nessas projeções múltiplas, em face às circunstâncias da vida prática.

A epistemologia jurídica examina o local que ocupa o direito no conjunto das ciências e verifica a natureza de seu objeto.

Importa indicar uma definição nominal e uma definição real de direito. Montoro (2009) explicita que a definição nominal do vocábulo *direito* encontra similar em todas

¹⁴⁵ Cabe à epistemologia jurídica a delimitação do campo de pesquisa científica do direito, estabelecendo conexões com outras ciências, como a psicologia, a teoria do Estado, a economia, a sociologia, etc.

as línguas neolatinas e tem origem num vocábulo do baixo latim *directum* ou *rectum*, que significa *o que é conforme uma régua*.

No plano das realidades jurídicas, Montoro (2009) indica que o vocábulo *direito* assume cinco significações fundamentais: inicialmente, direito significa norma, lei, regra obrigatória - por exemplo, *o direito não permite a bigamia*. A palavra *direito* também assume o sentido de faculdade, poder, prerrogativa, como, por exemplo, na expressão: *a pessoa tem o direito de testar*. Direito ganha uma terceira significação, no sentido de ser justo, aquilo que é devido por justiça - por exemplo: *ser tratada com respeito é um direito da criança*. Há uma quarta significação para a palavra, no sentido de fato social, considerado como fenômeno da vida coletiva, paralelo a fatos econômicos, culturais, etc. Por exemplo: *o direito é um setor da vida social*. Há, também, uma quinta significação para o vocábulo *direito*, ser a ciência do direito, que objetiva expor, de modo sistemático, as ocorrências da vida jurídica, determinando suas causas. Por exemplo: *cabe ao direito estudar a criminalidade*.

Assim, percebe-se que a palavra *direito* não é designativa de uma realidade única, mas de várias realidades distintas, não sendo possível formar uma definição una de direito, mas tantas definições quantas correspondam às diversas realidades. Ademais, a expressão *direito*, além de designar realidades jurídicas, também se ocupa em nominar os ramos do direito — por exemplo, direito civil, direito penal, direito processual, etc.

Para a maioria dos juristas, a Jurisprudência é uma ciência¹⁴⁶. Diniz (2000) afirma que a cientificidade decorre do tratamento sistemático do conhecimento, que foi obtido e demonstrado com método, que é dirigido a um objeto determinado que, por abstração, é separado dos demais fenômenos¹⁴⁷. O tema é controverso e não comporta soluções acabadas. A autora afirma ser impossível captar com exatidão o objeto de investigação da ciência do direito. Pela dificuldade da escolha do método adequado, não há um equilíbrio epistemológico na abordagem científica do direito, tornando a investigação jurídica dificultosa. Talvez a crise da ciência do direito se encontre nessa inexatidão. Enquanto os juristas não acordarem sobre o objeto e o método da Jurisprudência, viveremos a aporia do conhecimento científico-jurídico (DINIZ, 2000).

¹⁴⁶ A expressão *Jurisprudência* - maiúsculo - é empregada para designar a ciência jurídica, que é o ramo especial do conhecimento humano que trata do fenômeno jurídico, não se confundindo com as demais ciências que tratam do direito e nem com *jurisprudência* - minúsculo - que é uma das fontes técnico-dogmáticas do Direito e que significa a decisão reiterada dos tribunais acerca de um determinado tema concreto.

¹⁴⁷ A Jurisprudência se consolidou efetivamente como ciência no século XIX, com várias concepções jurídico-epistemológicas decorrentes do pensamento jurídico-filosófico de cada período.

A posição do direito no quadro das ciências é tema analisável sob alguns ângulos. Montoro (2009) determina certas posições sobre a temática. Afirma que há uma teoria do direito constituída por estudos do que é a realidade jurídica - o naturalismo, o formalismo e o culturalismo são algumas de suas direções teóricas¹⁴⁸. Aponta a existência de uma técnica do direito, que se constitui em normativas que indicam um *fazer* - ou seja, como fazer um recurso, um contrato, uma sentença, uma lei, etc. O autor também indica que há uma arte ou uma estética do direito, na medida em que é possível examinar o estilo da lei, a eloquência, alguns símbolos jurídicos, etc. Montoro (2009) aponta que, por essência, o direito é uma ciência normativa humana, moral, tendo por objetivo a ordenação da conduta social das pessoas no sentido da justiça.

Cumpra abordar alguns temas de segmentos teóricos relevantes que se ocupam da natureza do direito - como o naturalismo, o formalismo e o culturalismo jurídico.

O naturalismo jurídico buscou reduzir o estudo teórico do direito a uma realidade natural ou física. A partir da compreensão de Montoro (2009), de Reale (2015) e de Diniz (2000) percebe-se que o naturalismo possui correntes de pensamento que, internamente, divergem entre si em relação à caracterização da realidade social e da realidade jurídica.

Dentre as concepções mais significativas do naturalismo estão os fisicistas que desejam aplicar aos fatos sociais as leis da mecânica, reduzindo a complexidade do fato jurídico – nessa percepção acabam não contemplando todas as possibilidades fáticas em que a vida humana se realiza. Outra vertente do pensamento naturalista é a corrente biologista, que restringe a percepção da realidade social a componentes biológicos. Segundo Diniz (2010) são concepções oriundas desse pensamento o darwinismo social e a escola antropológica de direito penal, que considera o crime como uma fatalidade biológica e que os indivíduos nascem predispostos à delinquência.

Diniz (2010) apregoa que outra corrente do naturalismo é a concepção psicológica que busca explicar os fenômenos sociais através da vida psicológica. Com a

¹⁴⁸ Reforce-se que pode haver uma teoria do direito, uma vez que qualquer instituto jurídico é passível de ser verificado no campo teórico. Assim como é permitido falar de uma teoria do Estado, de uma teoria do Direito Civil, de uma teoria da empresa, de uma teoria da propriedade, etc.

utilização da psicologia social e da psicologia das multidões buscam entender e justificar, por intermédio de metodologias próprias, o psiquismo coletivo¹⁴⁹.

O naturalismo sociológico é outra corrente fundada no naturalismo, que indica que os fenômenos sociais - assim como os fenômenos biológicos, os físicos e os químicos - são regidos pelo mesmo princípio determinista. Montoro (2009) afirma que devem ser estudados por uma ciência natural — a física social ou sociologia, tal qual concebida por Auguste Comte. Essa, segundo o pensador, seria a ciência geral da sociedade, sendo a história, a política e o próprio direito ciências sociais especializadas¹⁵⁰.

Outro aporte teórico essencial à teoria do direito é o formalismo jurídico, com fundamentação na Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen¹⁵¹. Kelsen (1984) retira da ciência jurídica as perquirições acerca de valores correlatos ao direito, como a justiça, a segurança, o bem comum. Afirma que o estudo desses valores correlatos é objeto da filosofia do direito, não da ciência jurídica. Também retira os elementos sociológicos e os dados da realidade social, que o jurista indica pertencer à sociologia do direito. Dessa maneira, restaria para a ciência do direito o estudo puro da norma jurídica - a ciência do direito deveria conhecer as normas e não as prescrever. Seria de interesse do jurista a vinculação formal da norma ao sistema normativo, não importando o conteúdo ou o valor das normas (KELSEN, 1984).

Outro aporte teórico central que se ocupa sobre a natureza do direito é o culturalismo jurídico. Reale (1984) alerta que tal teorização funda-se na premissa de que a ciência do direito deve partir de uma distinção entre natureza e cultura e suas respectivas ciências. As ciências naturais se ocupam em traduzir a natureza material - como a química, a biologia, etc. Enquanto que as ciências culturais, ou ciências humanas, dão conta do espírito humano e da sua interferência na natureza¹⁵². Bem entendido que nessa última estaria integrado o direito, em todas suas manifestações axiológicas, normativas e fáticas.

¹⁴⁹ A própria teoria psicanalítica de Freud, de alguma forma, parece ter recebido um avanço ao plano social, conforme a obra *Totem e tabu*, em que o autor interpreta a conduta dos povos primitivos através da psicanálise.

¹⁵⁰ Há uma série importante de escolas que representam a corrente sociologista, com destaque ao sociologismo economicista de Pashukanis, a jurisprudência sociológica de Roscoe Pound e a doutrina sociológica-jurídica de Luhmann.

¹⁵¹ O tema será convenientemente tratado no decorrer da tese. Esse aporte teórico repercutiu muito no ensino jurídico brasileiro, na opinião unânime dos estudiosos do tema.

¹⁵² O tema será convenientemente tratado nessa tese, no capítulo seguinte.

Percebidos os aportes teóricos, cumpre verificar alguns aspectos da ciência prática do direito.

A técnica do direito é um ramo da ciência prática que tem por objetivo a compreensão das normas para fazer algo, para praticar adequadamente determinada conduta no seio social.

Montoro (2009) afirma que há uma técnica de elaboração de normas jurídicas - a chamada técnica legislativa - que disciplina desde a apresentação do projeto de lei até a sua publicação. Indica que outra técnica essencial é a da interpretação das leis - a hermenêutica jurídica - que sistematiza os processos que determinam o sentido do texto legal e a aplicação das normas nos casos concretos. Montoro (2009) indica que também há a técnica processual, que regula os meios através dos quais os processos se desenrolam em juízo - as leis processuais trazem normas que disciplinam os atos de uma ação judicial desde a petição inicial até o ingresso de um recurso na mais alta corte do País¹⁵³.

Reconhece-se que os aspectos técnicos do direito são variados. Tampouco nega-se sua relevância. Entretanto, não se pode reduzir o direito a uma técnica. Não há um tecnicismo em que direito seja o meio - e nada além de um meio - para se obter determinados fins sociais. Isso não corresponde ao direito¹⁵⁴. Feita a ressalva, reitera-se a importância da técnica no direito, mas nunca como seu único fundamento.

Pensar na possibilidade de uma arte do direito, ou de uma estética do direito, equivale a perguntar se haveria alguma ordem artística que sustentaria uma estética do direito. O Direito é uma manifestação da cultura e, como tal, não pode prescindir de elementos materiais de aparecimento - como o linguajar peculiar que exprime sua técnica, o conjunto dos símbolos, inclusive os trajes comumente utilizados em alguns tribunais, etc. Por serem elementos materiais, então são passíveis de uma valoração estética¹⁵⁵.

A posição do direito dentro desse quadro parece ser um dos problemas centrais da epistemologia jurídica - é dizer, o direito se reduz a uma teoria, a uma técnica ou a um capítulo da moral?

¹⁵³ Um dado concreto facilmente verificável é que muitos alunos de graduação em direito tão somente se interessam pelo domínio dessa técnica, numa visão profundamente reducionista do direito.

¹⁵⁴ Cabe mencionar certas concepções utilitaristas do direito, que o concebem feita a ressalva, como um instrumento para a manutenção da sociedade, negando ao direito um fundamento ético; assim também como o pragmatismo jurídico, que se baseia na premissa de que a verdade de uma afirmação se julga pelo valor de seus resultados.

¹⁵⁵ No contexto da tese, o aspecto de uma possível arte ou de uma estética do direito não ganha relevo para a argumentação, sendo desimportante à análise.

Montoro (2009) declara ser inegável a existência de uma teoria, de uma técnica e de uma ética do direito, sendo que cada uma possui uma função. Afirma que o direito é uma ciência ética, ou, mais precisamente, uma ciência normativa ética. Sua finalidade não poderia ser o conhecimento teórico da realidade jurídica, muito embora esse conhecimento seja extremamente útil. Montoro (2009) alerta que o direito não deve ser somente a formulação de regras técnicas, necessárias e eficientes, reiterando a relevância a relevância da técnica jurídica. Para o autor, a finalidade do direito é a de ordenar a convivência da pessoa humana, dar regramento à ação, conduzir à liberdade do indivíduo no sentido da justiça. Segundo Montoro (2009) o direito se insere na categoria das ciências normativas do agir - as ciências éticas ou morais, tomando a expressão em sentido amplo¹⁵⁶.

Fixadas essas questões, cabe indicar as concepções epistemológicas do direito que de modo mais proeminente sustentaram a cultura jurídica nacional - e que, por consequência, mais influenciaram o ensino jurídico brasileiro.

¹⁵⁶ A expressão *moral* pode ter dupla acepção. Em sentido estrito, a moral é uma disciplina dos atos humanos baseada na consciência. Em sentido amplo, a moral abrange as ciências normativas da ação humana, ao lado da política, da pedagogia, do direito, etc.

4.1.3 Concepções epistemológicas sobre a cientificidade do direito

O subitem indicará as características básicas das principais vertentes epistemológicas que influenciaram o direito brasileiro.

O objetivo do tópico será o de demonstrar a essencialidade dos elementos epistemológicos do direito com o fito de indicar qual vertente epistemológica embasou a formatação dos cursos de direito e deu sustentação à elaboração dos materiais didáticos que dão suporte para o ensino jurídico.

Constata-se um número significativo de teorias jurídicas que se ocupam, dentre outros aspectos, em conferir um estatuto científico ao direito. Importa indicar que serão tratadas as doutrinas que justificam teoricamente a Jurisprudência, conferindo um caráter de cientificidade ao direito¹⁵⁷. Cumpre abordar as seguintes concepções jurídicas relativas à cientificidade do conhecimento jurídico: o jusnaturalismo, o empirismo exegético, o historicismo casuístico, o positivismo sociológico e o positivismo jurídico, o normativismo jurídico e o culturalismo jurídico¹⁵⁸.

Inicie-se pelo jusnaturalismo, que é considerado o direito natural – é dizer, a reunião dos princípios, das normas e dos direitos considerados como a ideia imutável e universal de justiça, independentemente da vontade humana. Aftalión, Vilanova e Raffo (1999) indicam que pela teorização jusnaturalista o direito é uma concepção anterior ao ser humano, sendo um fenômeno natural. Estrutura-se por meio dos valores atinentes à humanidade, como a dignidade da pessoa humana, como o direito à vida e à liberdade, etc. Sempre deve ser tomado em relação ao supremo ideal de justiça. Nessa concepção, a totalidade das normas componentes do direito natural são comandos atemporais, universais e invioláveis e que não estão sujeitos a alterações. Tais normas estariam presentes na natureza do ser humano. Teriam seu nascedouro nas medidas morais, atendendo a princípios éticos, por intermédio de critérios de equidade e de liberdade, compatível a todos os indivíduos, indistintamente (MONTORO, 2009)¹⁵⁹.

Vê-se na concepção de direito natural um espírito tomista, que considerava o valor moral da conduta pela aferição da natureza do objeto ou da matéria, tomado em

¹⁵⁷ As teorias que negam a cientificidade não serão abordadas, por serem desnecessárias para a elaboração da tese.

¹⁵⁸ A ordem das posições epistemológicas indicadas parte da concepção do jurista argentino Carlos Cossio, conforme se depreende em Aftalión; Vilanova, Raffo (1999).

¹⁵⁹ Parece importante indicar que no direito natural como no direito positivo - ou seja, o direito legislado, o direito posto - há instâncias jurídicas distintas; o direito natural é correspondente a princípios norteados pela natureza humana.

sua realidade empírica enquanto revelador de seu ser essencial. Gusmão (2018) indica que o direito natural era o conjunto normativo de regras imutáveis - legisladas ou não legisladas nas ordens jurídicas. Tais regras eram resultantes da natureza das coisas e, basicamente, da natureza humana, sendo apreendidas de modo imediato por qualquer pessoa e tomadas, também de modo imediato, como verdadeiras.

Analisando essa matriz jurídica percebe-se que o jusnaturalismo não era justificado em razões teológicas, mas fundamentado na identidade da razão humana¹⁶⁰.

O jusnaturalismo comportou algumas concepções no transcorrer da história do direito. Cumpre destacar o pensamento de Kant e o seu direito racional, que se ocupou em processar a separação entre direito e moral; a teoria do direito natural de conteúdo variável de Rudolf Stammler, que rejeitou um direito natural material, indicando o método formal como o adequado à regulação social e a teoria jusnaturalista de Giorgio del Vecchio, que buscou equilibrar a pureza imutável do ideal de justiça frente às variações materiais da realidade.(GUSMÃO, 2018).

No contexto do direito positivo – ou seja, o direito legislado, constante nas leis -, ao observar algumas de suas normas, percebe-se alguma subordinação aos princípios do jusnaturalismo¹⁶¹.

Outra importante corrente epistemológica do direito é o empirismo exegético. Diniz (2000) afirma que o empirismo exegético se encontra fundado em concepções legalistas e/ou concepções mecânicas acerca da interpretação e da aplicação do direito. Tais compreensões deram base a três escolas jurídicas que muito influenciaram o direito brasileiro: a escola da exegese, o pandectismo e a escola analítica do direito. Para os fins da tese, importa descrever as principais características dessas concepções e apontar algumas críticas por intermédio de outras teorizações da cientificidade jurídica.

A escola da exegese teve como luminares os juristas Aubry, Rau, Pothier, Proudhon, dentre outros. O pensamento dessa escola se propõe a qualificar e a quantificar a totalidade do direito positivo com a lei escrita. Assim, a função precípua do jurista era deter-se, com o mais absoluto rigor, ao texto legal, tendo por missão revelar seu sentido. Diniz (2000) diz que a função do intérprete e a do julgador era

¹⁶⁰ Importa verificar que distintas concepções da natureza do ser humano proporcionam fundamentações também distintas. Basta ver, por exemplo, se a pessoa humana for tomada como um ser essencialmente individualista, sustentam essa visão as concepções de Hobbes, Rousseau, Spinoza, dentre outros. Se for tomada como um ser verdadeiramente social, por aí já se percebem as concepções de Locke, Pufendorf, etc.

¹⁶¹ Um exemplo é a célebre Declaração Universal dos Direitos Humanos que possui um nítido embasamento na principiologia do direito natural.

aplicar a lógica dedutiva, num ato puramente mecânico¹⁶². Os juristas deveriam explicar a lei – mas, nunca a reformar. Partiam da premissa de que não haveria incertezas, pois o direito já estava escrito na segurança dos textos legais. A escola da exegese se atinha à interpretação literal do texto legal, deduzindo o sentido da norma com o uso de procedimentos filológicos e lógicos. Aos poucos foram sendo agregados outros procedimentos que auxiliaram na interpretação como o elemento histórico, que antecedia a concepção da norma ou o elemento decorrente da interpretação lógico-sistemática, que tentava descobrir o sentido da lei, dentre outros processos interpretativos¹⁶³.

O pandectismo é outra expressão significativa do empirismo exegético. Os juristas de maior destaque dessa escola foram Windscheidt, Glück e Brinz. Formou-se na Alemanha, no século XIX, com base em reflexões que buscavam incorporar o direito romano à compreensão do sistema jurídico germânico. Diniz (2000) afirma que os juristas passaram a ter uma atitude de rigor exegético em relação ao texto do *Corpus Juris*¹⁶⁴. O Pandectismo, partindo das fontes romanas, enalteceu a história do direito romano e dedicou-se à interpretação dos textos compilados por Justiniano, com a intenção de fazer uma aplicação prática e direta desses textos no direito da Alemanha. Diniz (2000) indica que pandectistas geraram um sistema rígido, usando o direito romano como uma espécie de fetiche, numa construção sistemática, louvando o método dedutivo e exigindo a aplicação das leis por intermédio de um processo silogístico¹⁶⁵.

Outra concepção do empirismo exegético foi a escola analítica. Tal teorização teve seu nascedouro nos países do sistema jurídico da *common law*. Dentre os seus teóricos destacam-se Salmond e Austin. A escola exegética também centralizava de modo absoluto a função mecânica da atividade judicial, que deveria estar de acordo com o culto à lei. Instituiu o processo lógico-analítico na interpretação e na aplicação do

¹⁶² A maioria desses juristas era de origem francesa e viveram na época da promulgação do célebre Código Napoleônico, em 1804. Nutriam uma verdadeira idolatria à lei e consideravam os aplicadores do direito sujeitos subalternos à norma jurídica.

¹⁶³ No ensino jurídico atual, em vários programas de ensino e em grande parte dos sumários de material didático, encontram-se capítulos destinados à hermenêutica e à estrutura interpretativa da escola da exegese. Pensa-se ser esse mais um sintoma de uma certa incoerência epistemológica na cultura jurídica nacional, por terem esses paradigmas sido superados há muitas décadas.

¹⁶⁴ O *Corpus Juris Civilis* — o corpo da lei civil — é obra fundamental da Jurisprudência romana, publicada por ordem do Imperador bizantino Justiniano. Essa obra organizou as bases do Direito Civil moderno.

¹⁶⁵ Conforme se perceberá no capítulo posterior da tese, o ensino jurídico brasileiro, principalmente em suas origens, embebeu-se do pandectismo alemão.

direito consuetudinário, assim como no direito oriundo das decisões judiciais (GUSMÃO, 2018).

O pensamento do empirismo exegético, representado pela escola da exegese, pelo pandectismo e pela escola analítica, de balde toda sua importância teórica e tentativas de interpretar e aplicar o direito de forma adequada, não está imune a críticas. Diniz (2000) alerta que esse modelo interpretativo, em que pese muito arraigado nos modelos de ensino jurídico de diversos períodos da cultura jurídica nacional, entrou em rota de colisão com os fenômenos da contemporaneidade. Tais teorizações não se mostram eficazes diante do avanço dos povos em relação à técnica, às complexas formas de relacionamento e aos intrincados negócios jurídicos que as novas plataformas proporcionam, dentre outras questões atuais. É necessário realizar um enquadramento da ordem jurídica no sistema referencial dos tempos contemporâneos, adequando o direito às novas manifestações da sociedade¹⁶⁶.

Outra concepção epistemológica importante do direito é o historicismo casuístico. Esse pensamento tem como expoentes principais Savigny, Puchta e Hugo. A ideia central da doutrina histórico-jurídica de Savigny era se opor à codificação do direito. Diniz (2000) afirma que o jurista tomava o direito como manifestação da livre consciência do povo, sob a forma de costume - e não como uma produção racional do legislador, pois o direito que surge na história e é decorrente dos usos, dos costumes e da tradição. O direito não é criado pelo legislador – é dizer, o legislador é um tradutor para a norma escrita do direito vivo. Direito esse que está latente no espírito do povo, formado através da história. Diniz (2000) indica que Savigny determina que o direito não é uma criação arbitrária da vontade estatal, mas fruto da consciência popular, em certas condições de tempo e espaço. Savigny indicava que o costume era uma manifestação livre e autêntica.

Em relação ao historicismo casuístico do pensador alemão Georg de Puchta - principal discípulo de Savigny - Montoro (2009) lembra que ele foi o grande desenvolvedor da Jurisprudência dos conceitos, enfatizando o cunho lógico-dedutivo do sistema jurídico. Puchta diferenciava a ciência positiva do direito da filosofia do direito.

¹⁶⁶ Diniz (2000) apresenta uma gama de escolas que se contrapõem ao empirismo exegético, como, por exemplo, o utilitarismo de Bentham, a orientação teleológica de Ihering, a livre investigação científica de Geny, o sociologismo de Ehrlich, a experiência prática de Holmes, a escola do direito livre de Kantorowicz, a Jurisprudência sociológica de Pound, a Jurisprudência dos Interesses de Soll, a lógica experimental de Dewey, a teoria interpretativa de Dualde, o realismo jurídico de Gray, a fusão normativa de Hart, a teoria da interpretação de Betti e o raciovitalismo do direito ligado ao pensamento de Ortega Y Gasset.

Reconhecia que o direito era fato histórico, sendo concebido como um organismo social vivo. Seria objeto de uma ciência especial - a Jurisprudência - e que se integraria, num nível mais abrangente, à filosofia do direito.

Ainda na perspectiva do historicismo casuístico há o pensamento de Gustav Hugo. Diniz (2000) admite que ele estabeleceu as bases de uma revisão do racionalismo histórico do direito natural. O pensador desenvolveu uma nova sistemática da ciência jurídica, em que, de modo metódico, acentuou a dimensão histórica da relação jurídica. A partir dessa concepção, a teoria da ciência do direito surge como uma ciência histórica – é dizer, como história do direito.

Pelas concepções mencionadas, o cientificismo jurídico baseava-se exclusivamente na experiência histórico-jurídico, utilizando-se, segundo Diniz (2000), de um método fortemente assentado no empirismo, no relativismo e pela causalidade. Ferraz Jr. (2001) explicita que o historicismo casuístico peca pela personificação do coletivo - a imaginária figura do *Volksgeist* - e também por uma contradição: um programa historicista que resultou numa dogmática.

O positivismo jurídico é outra vertente epistemológica de extrema importância para o pensamento jurídico brasileiro e, via de consequência, com grande repercussão no ensino jurídico.

A expressão *positivismo*, em sentido ampliado, refere-se tanto ao positivismo sociológico quanto ao positivismo jurídico. O positivismo sociológico - cujas bases são assentadas no pensamento de Comte e Durkheim - toma a sociologia como a ciência geral da sociedade, cuja metodologia afasta a busca apriorística de princípios dedutivos, negando a metafísica, numa valorização do empirismo. O positivismo sociológico reconhece somente o direito positivo – é dizer, o direito que vige. Considera direito o que está posto na lei, objetivado num corpo legislativo, sendo eficaz numa determinada sociedade em certo momento histórico. Assim, a ciência jurídica está destinada ao estudo das legislações positivadas, que são consideradas fenômenos espaço-temporais.

Há várias de correntes derivadas do positivismo sociológico que buscam fundamentar a epistemologia jurídica. Cumpre citar duas correntes que mais são mencionadas nas obras de introdução à ciência do direito, e que, via de consequência, embasam o ensino jurídico brasileiro: a obra de Leon Duguit, com sua teoria do solidarismo jurídico. Gusmão (2018) indica que essa teorização considera o sentimento de justiça e de solidariedade como condições básicas da existência social, porém suscetíveis de variações – crê o direito subjetivo como uma situação jurídica fática.

Destaca-se, também, a teoria institucional, que, por intermédio das obras de inúmeros doutrinadores, ressalta os valores que compõem a sociedade, além do conjunto de crenças dos indivíduos¹⁶⁷.

Em relação ao positivismo jurídico, cumpre indicar que teve por escopo retirar da ciência jurídica e, via de consequência, do direito em si, todo o fundamento moral e as bases de direito natural. Costuma-se afirmar que o positivismo jurídico se constituiu num processo de *amoralização* psicossocial, político-estatal e lógico-técnica.

A respeito da amoralização lógico-técnica, a maior expressão doutrinária se encontra no normativismo jurídico de Hans Kelsen e seu racionalismo dogmático. Kelsen, principalmente em sua obra *Teoria pura do Direito*, foi uma voz reativa contra a ideia de identificar o direito como uma ciência natural. Kelsen almejava uma pureza metódica para o direito, daí ter retirado de sua análise quaisquer aspectos axiológicos e fáticos ligados ao direito, deixando como objeto específico do direito a norma jurídica (KELSEN, 1984).

Para Kelsen (1984), a ciência do direito deve usar o método normológico¹⁶⁸. Esse método indica que por meio da imputação o aplicador do direito se ocupa com um processo relacional entre normas, por intermédio de um procedimento finito que vai possibilitar a referência dos comandos normativos a um único núcleo unificador, que é a Norma Hipotética Fundamental.

Kelsen buscou uma salvaguarda para a autonomia e a objetividade da ciência do direito por intermédio da neutralidade. Considerou em sua obra o dualismo kantiano do *dever ser* e do *ser* como a dupla categoria *a priori* do conhecimento. Indicou que correspondem a dois domínios: o domínio dos fatos, que é de natureza física, espiritual e social, e o domínio das normas. Kelsen considerou o *dever ser* a expressão da normatividade do direito, ou seja, aquilo que deve ser objeto de investigação da ciência do direito. Deriva dessa perspectiva a concepção de que o direito é uma ciência normativa, cujo objetivo é o estudo das normas que preconizam aquilo que *deve ser*¹⁶⁹.

A concepção kelseniana assenta-se na contraposição lógico-transcendental entre *dever ser* e *ser* – é dizer, entre o mundo normativo, regido pela imputabilidade, e o mundo físico, que é explicado pelas leis da causalidade (REALE, 2015).

¹⁶⁷ A teoria institucional indicava que se configuravam, por exemplo, como a ideia do bem comum, o realismo jurídico, a concepção de ordenamento jurídico, o direito dos particulares, dentre outros.

¹⁶⁸ Significa que a ciência do direito deve expor de modo ordenado as normas jurídicas e, pela imputação, ligar um fato condicionante a um fato condicionado.

¹⁶⁹ O pensador indica que contraposto ao *dever ser* há o *ser*, que está ligado à natureza, regida pela lei da causalidade, que enuncia que os objetos naturais se comportam de acordo com certo modo.

Kelsen (1884) apregoa que o objeto da ciência do direito é a norma jurídica, é também a conduta enquanto conteúdo da norma e é o fato, desde que seja condição ou efeito da norma. Indica que a estrutura da norma é piramidal, havendo uma hierarquia e uma relação de subordinação entre as normas. A norma de categoria inferior deve estar harmonizada com a norma de escalão superior, que lhe dará validade. Kelsen (1894) concebe a ideia de Norma Fundamental como um pressuposto gnosiológico, uma condição lógico-transcendental capaz de tornar possível a cientificidade jurídica.

Machado (2009) indica que o pensamento kelseniano foi o que mais se arraigou no ensino jurídico brasileiro, deitando uma tradição quase invencível nas escolas de direito no Brasil. Seguramente, se constituiu na mais importante vertente epistemológica do ensino do direito e da cientificidade jurídica no Brasil.

Cumprе abordar alguns aspectos do culturalismo jurídico. Para essa vertente do pensamento jurídico, o direito é um fenômeno que possui sentido e que se encontra enraizado em situações essenciais da vida da comunidade, daí ser considerado uma ciência cultural. Ferraz Jr. (2001) afiança que o direito não é um produto metódico de procedimentos formais, mas uma unidade de base concreta e real assentada sobre valorações. Na epistemologia jurídica, o culturalismo jurídico concebe o direito como objeto criado pelo homem, com um conteúdo valorativo e pertencente ao campo da cultura¹⁷⁰.

Para o culturalismo jurídico, a ciência jurídica é uma ciência cultural que estuda o direito como um objeto cultural, uma realização do espírito humano com um substrato e um sentido. Diniz (2000) aponta uma divisão no pensamento culturalista a partir do substrato do direito. Indica que se o substrato do direito for a teoria cultural objetiva, se estaria diante concepção tridimensional do direito, cujo representante mais importante é o jurista brasileiro Miguel Reale. Mas, se o substrato do direito for um objeto cultural egológico, ou seja, uma conduta humana, se estaria frente à teoria egológica do direito, cujo expoente é o jurista argentino Carlos Cossio.

O culturalismo jurídico apresenta uma visão axiológica ao direito, fazendo sobressair os valores jurídicos a partir dos conteúdos ideológicos de uma determinada época, levando em consideração as questões sociais de cada local.

Para Cossio, a teoria egológica do direito significa uma superação da teoria pura do direito, de Kelsen. Kelsen (1984) identifica o direito primeiro com a norma e depois

¹⁷⁰ A concepção de cultura é aqui considerada como tudo aquilo que o homem acrescenta às coisas com o intento de aperfeiçoamento, aquilo que é erigido pelo homem dentro de um sistema de valores.

com o ordenamento jurídico. Aftalión; Vilanova e Raffo (1999) afirmam que para Cossio o direito está identificado com a conduta humana, sendo a norma jurídica a representação do *dever-ser* da conduta - a norma representa a conduta, assim como, por exemplo, a palavra *retângulo* representa a figura geométrica do retângulo¹⁷¹.

Para a teoria egológica, o direito é uma ideia relacionada à atividade zetética. Parte da premissa de que o direito é um fenômeno incorporado à vida do *ego* no embate entre os diversos sujeitos sociais (BITTAR e ALMEIDA, 2015). O direito preexiste a toda modificação introduzida pelo legislador; ademais, se encontra na conduta das pessoas, sendo ele próprio a conduta.

Aftalión; Vilanova e Raffo (1999) indicam que a conduta a qual Cossio se refere não seria qualquer uma, indiscriminada, mas a conduta compartilhada ou, como determina Cossio, uma conduta em interferência intersubjetiva. O direito é um objeto cultural, composto de uma unidade com substrato e sentido. O substrato é a conduta humana e o sentido é a intenção que objetiva o sujeito cognoscente que conhece o objeto cultural. Bittar e Almeida (2015) explicitam que a teoria egológica deve utilizar o método empírico dialético, percorrendo, sucessivamente, o substrato – que é a conduta humana -, e o sentido, que é tomado como vivência espiritual de valores. Por intermédio desse trânsito se chegaria ao conhecimento preciso do direito.

A teoria egológica busca esclarecer o sentido dos atos humanos em interferência subjetiva mediante as normas jurídicas, pois o conhecimento é o que formula a conduta. A verdade judicial, expressa numa sentença, será sempre relativa, pois é dependente do modo de pensar e de julgar dos juízes. As sentenças judiciais possuem uma substância axiológica impossível de ser eliminada¹⁷².

Uma contribuição importante da teoria egológica do direito foi propiciar um novo modo de compreender a norma jurídica, não como o elemento principal da ciência jurídica, mas como seu principal ato de acesso ao conhecimento. Ao aprendiz do direito importa mais a conduta e a interação em sociedade do que a própria norma jurídica. O pensamento de Cossio torna o direito um fenômeno ínsito da vida social, algo pulsante no cotidiano humano - o direito posto, positivado não é o cerne do direito, mas somente sua aparência (BITTAR e ALMEIDA, 2015).

¹⁷¹ Para Kelsen, a conduta humana é a razão da elaboração das normas - entretanto, uma vez em vigência a norma jurídica, a conduta fica sem importância como objeto do estudo do direito.

¹⁷² Uma forma de atenuar esse problema seria apelar à prudência, à equidade, no intuito de buscar uma sentença mais justa.

Outra teoria importante do culturalismo jurídico é a teoria tridimensional do direito. Reale (2015) aponta que o direito deve ser visto como um elemento normativo para disciplinar os comportamentos dos indivíduos. A estrutura do direito seria tridimensional, nos seguintes termos: pressupõe uma situação de fato; refere-se a determinados valores; e é uma integração normativa entre o fato e o valor. Em razão dessa integração, não se separa o fato da conduta, nem o valor a que a conduta se relaciona e nem a norma que incide sobre a conduta. Fato, valor e norma são os elementos integrantes do direito e formam um tridimensionalismo concreto e dialético em permanente atração, pois o fato tende a realizar o valor por intermédio da norma.

Os polos se conectam a partir do que Reale (2015) intitula de dialética da implicação e da polaridade, dando idêntica importância a fato, valor e norma - essa tridimensionalidade é o objeto da ciência do direito.

Para a teoria tridimensional o direito deve ser estudado na totalidade de seus elementos constitutivos, sendo incompleta qualquer pesquisa sobre o direito que não implique a consideração desses três fatores de modo concomitante. Diniz (2000) fala que a ciência jurídica estuda o momento normativo, sem isolar a norma e não abstraindo os valores e fatos que estão presentes. Aduz que a norma deve ser concebida como um modelo jurídico, de estrutura tridimensional concreta, em que valores e fatos se integram segundo um ato decisório emanado do juiz ou do legislador.

Reale (2015) afirma que a ciência do direito é histórico-cultural. tem por objeto a experiência social que se desenvolve normativamente em função de fatos e valores, para realizar de forma ordenada a convivência humana. Ferraz Jr. (2001) indica que Reale propõe para a ciência jurídica uma metodologia de cunho dialético. Essa metodologia proporciona ao estudante do direito os instrumentos de análise integral do fenômeno jurídico e de suas condições de vigência e eficácia na sistemática do ordenamento jurídico, numa unidade sintética das suas dimensões básicas — fato, norma e valor¹⁷³.

Anunciadas tais questões, cumpre refletir sobre a temática do objeto e do método do direito e a sua linguagem.

¹⁷³ Para a teoria tridimensional do direito, os elementos fato, norma e valor são, de modo concomitante, categorias epistemológicas e ingredientes históricos que constituem a experiência jurídica.

4.2 OBJETO, MÉTODO E A LINGUAGEM NO DIREITO

O capítulo abordará a questão do objeto, do método e da linguagem no direito. Partirá de uma tentativa de trazer elementos para formular uma concepção de direito, para buscar conhecer a natureza e o objeto da ciência do direito. Tratará de questões relativas ao método no direito para compreender qual o discurso que sustenta o ensino positivo-dogmático no Brasil, na contemporaneidade. O capítulo se encerra abordando a questão da linguagem no direito - tema propício à tese e às problemáticas abordadas no capítulo.

O capítulo tem por objetivo fazer a reflexão dos elementos indispensáveis da epistemologia jurídica. Buscará fornecer argumentos aptos a justificar a assertiva de que a concepção epistemológica do direito não está dimensionada de forma adequada, gerando, por consequência, um ensino jurídico com qualidade questionável. Em contrapartida, o ensino do direito com deficiências epistemológicas acabará por gerar uma aplicação do direito deficitária, não atendendo ao projeto constitucional. O capítulo se propõe a levantar questões em torno dessa imbricação.

4.2.1 Objeto do pensamento jurídico

O subitem conterà uma ponderação acerca da concepção de direito e da formulação do pensamento jurídico.

O objetivo do subitem é analisar algumas possibilidades do objeto do direito como pensamento jurídico.

O fenômeno jurídico está presente no comportamento humano, mesmo que de modo indireto. O direito está pressuposto em cada ação de uma pessoa humana que se relacione com outra pessoa humana. Por certo, algumas vezes, a esfera jurídica pode se mostrar abstrata, distanciada da vida concreta; mas, ainda assim, estará presente no comportamento humano. Comparato (2016) declara que o mandamento jurídico é apenas uma permissão ou uma autorização. Afirma que a necessidade do direito está cingida, por meio da abstração, a algo que tenha conteúdo negativo. Por exemplo, não causar prejuízo a alguém. Nessa senda, haveria apenas proibições jurídicas. Para o autor, as prescrições jurídicas, em síntese, estão fundadas numa proibição.

Comparato (2016) afirma ser inconteste que o positivismo jurídico se ateve, de modo exclusivo, a um patamar de abstração formal. O resultado é a extração do fenômeno jurídico a partir dos fluxos da vida objetivada e uma franca redução da ciência do direito a uma análise lógica de proposições normativas.

A tomar-se essa concepção como fundante do pensamento jurídico brasileiro, pode-se afirmar que a dogmática analítica faculta ao jurista compreender a sociedade normativamente - é dizer, entendê-la como uma ordem a comportamentos dirigidos e referidos¹⁷⁴.

Ferraz Jr. (2001) define *comportamento* como estar em situação. Ora, quem está em situação transmite mensagens, querendo ou não. Comportar-se é estar em situação com os outros, os endereçados das mensagens, os quais também estão em situação. Comportar-se é trocar mensagens, sendo essa troca o elemento essencial do sistema social. Ferraz Jr. (2001) agrega que esse é um dado irrecusável, uma vez que o sujeito sempre se comporta, posto que a comunicação não tenha contrários, pois, mesmo que não queiramos nos comunicar, comunicamos que não queremos nos comunicar.

¹⁷⁴ Como indicado em capítulo anterior desta tese, a expressão *sociedade* aqui está sendo considerada como um sistema de relações com comportamentos referentes de seus membros, formando uma estrutura de relações estribadas na linguagem.

Ferraz Jr. (2001) assume essa posição e avança indicando que a comunicação humana ocorre em dois níveis: o nível *relato* e o nível *cometimento*. O nível *relato* é correspondente à mensagem que emanamos, ou seja, o conteúdo que transmitimos - se digo *canta!*, o conteúdo transmitido é a ordem de cantar. O *cometimento* é a mensagem que emana, que determina as relações - sejam de coordenação ou de subordinação -, geralmente transmitido de forma não verbal, por meio do tom de voz, da expressão, dos gestos. Vale afirmar que, quando nos comportamos de uma determinada maneira, na troca de mensagens, há uma expectativa recíproca de comportamentos. Aquele que diz *canta* não apenas tem a expectativa de um cantar, mas espera que o outro cante de certo modo. Ferraz Jr. (2001) indica que também tem expectativa de qual seja a expectativa do endereçado – e essa pode ou não se confirmar.

Para além dessas atitudes, Ferraz Jr. (2001) lembra outras, como, principalmente, as atitudes normativas. Essas são expectativas com durabilidade garantida por uma generalização não adaptativa. Por exemplo, frente à real possibilidade de reação agressiva de uma pessoa em relação a determinada ação cruel de outra pessoa há a generalização da ideia de proibição da violência privada. Mesmo ocorrendo a reação agressiva, a expectativa de que não deveria ocorrer está garantida genericamente.

O ponto desse raciocínio, que faz a devida conexão com a problemática do objeto do direito, é que as expectativas normativas se manifestam através de normas. Essas normas dão expectativas de durabilidade estabilizada, de modo que a generalização de expectativa é independente do cumprimento ou não da ação esperada empiricamente (FERRAZ JR., 2001). Não há uma referência a comportamentos adequados, mas uma prescrição de normatividade - é dizer, uma lei científica é descritiva da normalidade, enquanto que a lei jurídica prescreve a normalidade do comportamento.

O jurista toma a norma como o conceito central da dogmática analítica. Entretanto, na sociedade, há uma infinidade de normas, sendo que as que interessam ao direito são as jurídicas.

O direito é assumido como validade e necessita de uma compreensão antropológica do homem como pessoa e uma compreensão da práxis como interação. Um pressuposto do direito é a compreensão antropológica do homem como pessoa e não apenas como um indivíduo, um sujeito de direito. Ferraz Jr. (2001) aponta que deve ser compreendido como um sujeito axiológico, um ente ético na sua projeção jurídica. O

direito seria o grande mediador possível do encontro humano, pautado pelo reconhecimento recíproco da dignidade ética. Deve haver o reconhecimento de igualdade entre os membros da relação. Outro pressuposto é uma nova compreensão da práxis, aberta à dinâmica das relações intersubjetivas, a práxis como interação de sujeitos, num universo de relação (FERRAZ JR., 2001).

A partir desses patamares se desenvolve o pensamento jurídico. A expressão *pensamento jurídico* deve ser identificado como o pensamento de um jurista na sua tarefa prática com o direito. Para os fins desta tese é preciso cercar o conceito de pensamento jurídico de forma que não inclua o pensamento de juristas cuja atividade não goze de cunho científico e pedagógico¹⁷⁵. A tarefa científico-pedagógica de um professor de direito é diferente da tarefa do jurista prático e deve ser agregada ao rol das profissões científico-pedagógicas (BRUSIIN, 2001).

O pensamento jurídico parece surgir como componente de uma atividade em geral. É dizer, o jurista prático necessita atingir determinado fim e, para isso, dispõe do pensamento jurídico como o caminho exigível. Nessa visão, o pensamento jurídico tem caráter instrumental. Brusiin (2001) afirma que é um pensamento ativista e não uma introspecção contemplativa de problemas jurídicos teóricos. O jurista prático, por meio de seu exercício profissional, vai subsistir no mercado de trabalho, sendo que nessa tarefa de caráter econômico o pensamento jurídico está como um meio.

Todo conhecimento é conhecimento de algo. Assim, faz-se necessário precisar um objeto a ser conhecido. Diniz (2000) diz que, à primeira vista, verificar o objeto em torno do qual o jurista desenvolve seu estudo parece ser uma questão trivial – a resposta seria o conhecimento do direito. Porém, o tema, como se percebe, é de alta complexidade.

Para se conhecer o direito é necessário identificar o que é o direito e verificar o ser do objeto. É preciso pensar uma ontologia jurídica que parta dos fenômenos que indicam o objeto *direito* a fim de enumerar os elementos essenciais que serão estudados pelos juristas. O tema se torna mais complexo, pois, na busca de um conceito de direito não se encontra uma conceituação concisa, universal, abrigando as diversas revelações do direito (DINIZ, 2000).

¹⁷⁵ A expressão *pedagógico*, nesse contexto, abrange professores de direito de escolas superiores - em nenhum momento se está invocando o papel do professor de cursinho preparatório de concursos, dentre outras práticas similares.

Aranha (2011) explica que deve ser eleita uma rota teórica e epistemológica em busca das respostas, pois a perspectiva do que se vai conhecer dependerá das referências daquele que conhece o objeto. Surgem inúmeros questionamentos possíveis oriundos desse quadro – um dos questionamentos mais candentes é perceber se a ciência jurídica é prática, teórica ou crítica. Essa percepção parece ser de extrema importância para o ensino jurídico, em razão dos temas até aqui expostos na tese.

Houve uma reformulação da problemática jurídica no fim do século XIX, quando o objeto da ciência do direito deixou de ser um problema de fontes formais para se converter num estudo mais amplo do substrato social e histórico. Reale (1992) afirma que se passou da fase de reflexões acerca da estrutura formal para fase da percepção de questões de conteúdo.

Um empenho da epistemologia jurídica está na rigorosa determinação do objeto da ciência do direito, oscilando entre direito concebido como puro fato, como pura norma, como pesquisa de efetividade das relações jurídicas ou, ainda, como análise da linguagem do legislador. Diante desse painel, Reale (1992) adiciona o reconhecimento de outro conceito, o conceito de valor, que não é antitético, mas é complementar e integrante de fato e norma, consoante sua concepção tridimensional do direito.

Diante desse painel, é necessário não só determinar o objeto do direito com também se preocupar com um modo de abordar a crise do ensino jurídico e a consequente crise do direito. Carrion (1999) agrega que uma das causas centrais da crise do direito é a crise do ensino jurídico, sendo a recíproca verdadeira. Tal assertiva necessita ser justificada sob o ângulo do tema do presente capítulo. Uma das maneiras de justificar é perceber que o jurista – e o professor de direito - diversas vezes se debruçam sobre questões que não são eminentemente jurídicas, que não são problemas para o direito – se percebe uma falta de delimitação do objeto do direito.

Empiricamente, muitas vezes percebe-se nas salas de aulas dos cursos jurídicos preocupações com temáticas extrajurídicas, que nem tangenciam a questão jurídica¹⁷⁶. Nos trabalhos de conclusão de curso de bacharelado em direito também se verificam situações que fogem do cenário jurídico — numa verificação rápida das temáticas mais procuradas logo se percebem temas como legalização ou não das drogas, ou do aborto,

¹⁷⁶ Há situações corriqueiras que podem ser extraídas da observação – não é raro se instaurar na sala de aula uma discussão moralista-política, e não jurídica. Por exemplo, numa aula de direito penal o professor, sendo um operador do direito (advogado, defensor público, promotor), explica de maneira técnica sua atuação no processo e ouve manifestações como: “mas defender criminoso?”, “Essa lei é muito injusta!”.

ou alguma outra questão apta a gerar um debate entre posições políticas. Levantam-se rudimentos subjetivos de justiça, de sociologia, de economia, de política que podem preponderar sobre o direito, mas não há um debate sobre o direito.

A situação mais crua que se constata é que os cursos jurídicos parecem ser espaços de política e de moralismo. Essa opção de análise, de alguma maneira, corrompe o próprio direito. Por exemplo, uma discussão em aula sobre a possibilidade de realizar a adoção de crianças por membros de uma família homoafetiva, necessariamente deve ser feito sob o ângulo jurídico. Entretanto, não é raro a atribuição de uma visão política, seja conservadora ou liberal. Não se debate o direito, mas se observa o surgimento de oradores que se dedicam à missão de combater a degradação moral ou de louvar a liberdade dos costumes¹⁷⁷.

Uma delimitação não adequada do objeto do direito pode gerar consequências funestas - a doutrina jurídica, na voz de diversos autores, indica ser uma delas a crise do direito. A crise existe e se avulta a ponto de, algumas vezes, não se reconhecer um regulamento epistemológico do direito. Outras vezes não se distinguem as especificidades do direito, a sua racionalidade e a sua autonomia¹⁷⁸. A crise também produz uma consequência nefasta no ensino do direito: os temas e teses jurídicas debatidas em sala de aula, ou apostas em projetos didático-pedagógicos, ou que são objeto de projetos de pesquisa, muitas vezes não se realizam sob a racionalidade do direito. E, novamente, se está diante de uma comprovação de que a crise do direito interfere no ensino jurídico, sendo a recíproca verdadeira.

Agregue-se ao painel de dificuldades na verificação do objeto do direito em relação ensino jurídico o grave problema da simplificação dos textos didático-jurídicos. Isso se considerar a profusão comercial de resumos sobre as matérias jurídicas vendidos com fartura num mercado sedento de lucro, as vídeo-aulas-show de pessoas que são mais *youtubers* do que propriamente professores¹⁷⁹. Dentre outros produtos de consumo,

¹⁷⁷ Kelsen, no prefácio de sua Teoria Pura do Direito, faz uma advertência: “Os fascistas declaram-na liberalismo democrático, os democratas liberais ou os sociais-democratas consideram-na um ponto avançado do fascismo. Do lado comunista, é desclassificada como ideologia de um estatismo capitalista; do lado capitalista-nacionalista é desqualificada, já como bolchevismo crasso, já como anarquismo velado [...]. Em suma, não há qualquer orientação política de que a Teoria Pura do Direito não se tenha tornado suspeita. Mas isso precisamente demonstra, melhor do que ela própria poderia fazer, a sua pureza.” (KELSEN, 1984, p. 9).

¹⁷⁸ Exemplificativamente, percebe-se que muitas vezes os argumentos jurídicos são rebatidos por alguma opinião moral, religiosa ou política em contrário.

¹⁷⁹ *Youtuber* é uma celebridade do site YouTube, que alega criar conteúdo, sendo um cinegrafista de internet que ganha popularidade no site citado.

o ensino jurídico também se vê derrotado pela não delimitação de seu próprio objeto, ou por uma delimitação inapta. Se não se refletir com o aluno de direito sobre *o que é o direito*, se não conhecemos seu ambiente de autonomia, não temos nenhuma condição de identificar qual é o problema de um jurista.

Que fique assentado que se fala aqui não em um objeto em especial, mas sobre um problema. Ferraz Jr. (2001) afirma que seja qual for a problemática que determinemos para a ciência do direito, ela envolverá a questão da decidibilidade. Toda ciência tem um objeto, pois uma preocupação avolumada a insta como questão peculiar. Os juristas, segundo o autor, há mais de um século acabam por atribuir uma importância demasiado grande às questões dogmáticas em detrimento das questões zetéticas.

Ferraz Jr. (2001) indica que as questões zetéticas, por serem mais abertas e livres, acabam por ser dispensáveis, uma vez que podem ter trocados, via pesquisa, seus conceitos hipotéticos. Entretanto, num sentido estrito, a dogmática está atrelada a conceitos duros, que acabam por obrigar um trabalho de interpretação. Veja-se que uma exclusão total das questões zetéticas - como apregoa o normativismo de Kelsen -, nem a redução da dogmática à zetética, como seria o desejo dos adeptos do sociologismo, resolveria a questão.

O problema do objeto da ciência do direito parece ser um dos mais sérios a ser enfrentado e que apresenta uma imprecisão preocupante. Cumpre avançar no tema examinando a questão do método no direito.

4.2.2 O problema do método no Direito

O subitem irá abordar os problemas relativos ao método no direito.

Terá por objetivo reunir subsídios para alargar o debate acerca da cientificidade do direito.

Todo conhecimento – seja científico ou filosófico – reclama uma certa acomodação propositada da inteligência e da vontade que seja apta para permitir ao pesquisador alcançar algum resultado com um mínimo de certeza relativa. Reale (1984) afirma que essa certeza, mesmo que relativa, deve ser obtida de acordo com o rigor do raciocínio, com a objetividade da observação dos fatos sociais e com a concordância de seus enunciados. Afirma o autor que, quando uma ciência social atinge essas exigências indicadas, estabelece princípios e leis - não leis da causalidade, mas leis de tendência, que asseguram um certo grau de previsibilidade e de certeza.

As diferentes correntes do pensamento jurídico sempre fizeram questionamentos sobre a natureza do direito e indagaram sua estrutura. Entretanto, poucas correntes se dedicaram a definir o método. Nas ciências humanas - e na cultura, sob um ponto de vista mais ampliado - a verificação do método é crucial para a compreensão da substância do que se investiga. O método, inclusive, em algumas oportunidades, acaba por determinar o objeto a ser conhecido, “construindo-o e reconstruindo-o num processo dinâmico de permanente revisão de verdades científicas” (MACHADO, 2009, p. 121).

Machado (2009) aponta que uma compreensão efetiva da manifestação concreta do direito no tempo e no espaço deve considerar dimensões normativas, sociais, políticas e culturais, mas, também deve levar em conta a natureza do método e as condições históricas em que se produz o conhecimento jurídico. Afirma o autor que há uma interação dialética entre sujeito e objeto no processo de conhecimento jurídico que é definida pela metodologia, e essa está condicionada a fatores econômicos e políticos. O autor indica que o método lógico-formal para o direito proporciona conhecimento abstrato do direito, afastado da compreensão histórica e favorecendo o conhecimento normativo e dogmático. O método lógico-formal, de essência positivista, não leva a um conhecimento completo da realidade jurídica, porque não fundamenta o direito em bases históricas nem garante a neutralidade da ciência jurídica (MACHADO, 2009).

No Direito brasileiro, tanto o normativismo kelseniano quanto o jusnaturalismo idealista, conforme verificado, adotaram métodos algumas vezes dedutivos outras vezes lógico-formais. Essa prática gerou deformidade no objeto a ser conhecido no direito,

pois tais métodos compreendem o direito somente na dimensão normativa, desconsiderando, por exemplo, seu cunho histórico. A justificativa está na premissa de que toda análise de uma dimensão não normativa corromperia o purismo científico da ciência jurídica¹⁸⁰. A maioria das análises dos teóricos brasileiros do direito gravitam em redor do direito natural e do direito positivo, como se fossem a única possibilidade de conhecer o direito e como se fossem verificações efetivamente antagônicas.

O mundo jurídico, durante muito tempo, discutiu se a ciência do direito é uma ciência dedutiva ou indutiva. A expressão *indutivo* está aqui tomada como um processo lógico desenvolvido por intermédio de fatos particulares até a tomada de uma conclusão geral, através da qual se possa explicar o que há de constante em outros fatos observados de mesma natureza. Não se constitui num conhecimento que vá do particular até o geral. Reale (1984) opina que é essencial que a passagem do particular ao geral se funde na experiência, realizando uma espécie de *retrato sintético* dos fatos observados.

Já o processo dedutivo aqui será caracterizado como uma forma de raciocínio, que, para além de provas experimentais, se estrutura a partir de uma verdade admitida a uma nova verdade por intermédio de regras de inferência de proposições – é dizer, pelo veículo da consequencialidade essencial. Para Reale (2015), há duas espécies de dedução: a silogística e a amplificada¹⁸¹. A dedução pelo silogismo determina que, ao ser posta uma premissa maior a uma premissa menor, delas resultará, necessariamente, uma conclusão que esclarecerá um ponto, mas que nada acresce de forma substancial ao já sabido. A dedução amplificada se dá no confronto lógico entre proposições que pode nos elevar a uma nova verdade, que não é reduzível às proposições antecedentes.

Reale (1984) afirma que se espera um pluralismo metodológico, não só porque dedução e indução se complementam, mas, fundamentalmente, por reconhecer que cada segmento da realidade reclama seu adequado instrumento de pesquisa. Assim também acontece com o direito. Por exemplo, segundo o autor, num momento de elaboração de leis, a observação dos fatos se põe no início do conhecimento, ocasião em que a indução prepondera, mas não exclusivamente. O legislador, nesse ato, também integrará o enunciado da nova lei com leis em vigor, de modo que a dedução, a indução, a análise e a síntese se conjugam e se complementam.

¹⁸⁰ O grande óbice que se verifica, para além do purismo, é a contaminação ideológica na ação de conhecer o direito, no processo de apreensão do conhecimento jurídico.

¹⁸¹ Que não necessariamente é pertencente de modo exclusivo às ciências exatas.

Outra questão acerca do método tenta esclarecer se numa lei, tomada como um conjunto de proposições normativas, poderia prevalecer o processo dedutivo. Reale (1984) indica que durante muito tempo, por equívoco, reduziu-se a aplicação do direito a silogismos - uma sentença, por exemplo, poderia ser reduzida a um silogismo, cuja premissa maior seria a lei, a premissa menor os fatos e a decisão seriam a conclusão necessária. Entretanto, o ato de julgar não está adstrito a exigências lógico-formais, implicando apreciações axiológicas. O juiz nem sempre assim procede, pois podem existir situações em que haverá a combinação de preceitos legais distintos com consequências que não estavam contidas nos preceitos levantados.

O direito também recorre à analogia. O processo analógico se funda em raciocínios escorados em razões de similitude. Por exemplo, na aplicação do direito, quando o julgador se depara com uma conduta que não está disciplinada em normas de direito positivo, parece ser razoável subordiná-las à normativa que regulamenta relações semelhantes, desde que a similitude seja conexa e coincidente com os pontos substanciais dos dois casos (REALE, 2015). O autor aduz que o processo analógico está no meio termo entre a dedução e a indução, sendo de especial importância na decisão jurídica nas hipóteses de omissão legislativa.

O aplicador do direito não utiliza apenas a indução, a dedução ou a analogia como forma de acessar o conhecimento. O jurista também ordena fatos em relação a valores – é dizer, faz a correlação de fatos a valores, partindo de normas¹⁸². Assim, importa agregar o método dialético.

Sob a ótica do culturalismo jurídico, pode-se indicar que esse método se constitui numa dinâmica entre sujeito e objeto, considerando os componentes históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais envolvidos no processo de produção e de conhecimento do direito. Não se trata apenas da dialética dos contrários, que se conciliam, em progresso, numa unidade que supera e engloba, por intermédio da tríade tese-antítese-síntese. Reale (1984) pronuncia que também deve ser agregada ao pensamento a dialética da complementaridade que, inicialmente, exclui a possibilidade de conciliação de elementos contraditórios. Essa dialética, segundo o autor, compreende o processo histórico - não como síntese via teses e antíteses -, mas, como um processo aberto, em que as oposições se implicam e se complementam sem a redução de uma a outra.

¹⁸² Percebe-se, pela exposição, a presença dos fundamentos do culturalismo jurídico.

Reale (2015) afirma que a dialética da complementaridade vem sendo o fator de melhor compreensão e dinamicidade da experiência jurídica, superando muitas formas jurídicas abstratas com o objetivo de lograr seu conteúdo real. Essa é a opinião acolhida no contexto dessa tese.

A construção do raciocínio jurídico, dentro desse painel, passa a ser um elemento de extrema importância para o ensino jurídico e para a aplicação do Direito. Cumpre desenvolver o tema.

4.2.3 O raciocínio judicial

O presente subitem tratará da possibilidade de construção de um raciocínio jurídico, que entrelaçaria as questões epistemológicas, aliado a temas como o objeto e o método da ciência do direito, para fins de qualificar o ensino jurídico.

O objetivo é demonstrar que a linguagem tem papel fundamental no raciocínio jurídico, sendo conseqüente na aplicação e no ensino do direito.

Uma das questões mais discutidas na ciência jurídica atual é a problemática do raciocínio judicial. Para explicá-lo há diversos métodos, que, muitas vezes, se excluem reciprocamente. Dentro do contexto da tese, parece importante não se ocupar de um método em especial, mas construir um raciocínio de complementaridade. A ideia é discutir uma ordem sucessiva de raciocínio jurídico diante de um problema jurídico a ser resolvido: inicialmente, a dedução de regras válidas; depois, o controle do resultado conforme os precedentes; num terceiro momento, se ainda restarem problemas, a solução baseada em princípios; num último momento, se ainda pairarem dúvidas, a harmonização por intermédio de paradigmas¹⁸³ (LORENZETTI, 2010). Essa sequência proposta pelo autor não significa uma subordinação dos princípios às regras, porém uma sucessão argumentativa no raciocínio legal.

Inicie-se reforçando a percepção do método dedutivo, que é de aplicação geral. Dentro do contexto da aplicação do direito há casos chamados fáceis - cuja decisão é resolvida mediante a aplicação da lei e do método dedutivo - e os casos difíceis, que são a exceção¹⁸⁴. Lorenzetti (2010) indica que a maioria dos casos é resolvida com base no raciocínio dedutivo de uma norma válida e aceita. Os casos difíceis são aqueles em que se percebem dificuldades normativas - em relação à norma a ser aplicada ou problemas de interpretação - ou dificuldades fáticas na prova dos acontecimentos.

A prioridade argumentativa é dada ao método dedutivo, uma vez que é considerada a regra primaz. Apenas quando não for possível a dedução é que se recorre à argumentação. Deve-se ter por base que a lei não é considerada uma opinião individualizada, ela é a fonte primeira da interpretação, imprescindível tarefa do operador do direito. Lorenzetti (2010) afiança que os passos para a dedução devem iniciar pela verificação da validade formal da norma, avançando para a validade

¹⁸³ A ideia de *paradigma* aqui será considerada como um guia político que reclama a compatibilização dos modelos na ordem social.

¹⁸⁴ Os casos difíceis são solucionados por intermédio da aplicação de princípios.

material na sequência. O autor sustenta que, existindo uma regra válida aplicável, deve ser utilizada, sob pena de se obter, posteriormente, uma sentença contra a lei.

Lorenzetti (2010) sugere os passos do modo dedutivo do raciocínio jurídico na aplicação do direito: inicialmente, verificam-se os fatos para delimitar seus elementos e aplicar as regras processuais¹⁸⁵. O fato deve ser determinado em sentido jurídico, de acordo com os meios permitidos em direito - o desconhecimento dos fatos pelo juiz gerará sentenças arbitrárias. Num segundo momento, o autor indica que deve ser identificado o elemento normativo, ou seja, a identificação do conjunto de normas válidas que proporcionem a formulação de um enunciado normativo geral¹⁸⁶. Há que se verificar a hierarquia da norma na estrutura do ordenamento jurídico, conferir possíveis conflitos espaciais e temporais da norma e determinar o sentido da norma – é dizer, fazer sua interpretação. Também será arbitrária qualquer decisão judicial que tenha fundamento em normas jurídicas derogadas ou não aplicáveis. Lorenzetti (2010) salienta que o terceiro elemento é dedutivo, ou seja, deduzir a solução do caso concreto, ocasião em que o magistrado analisa os elementos fáticos que são correspondentes à norma jurídica aplicável, solucionando o caso por intermédio da dedução.

De posse da solução do caso concreto, por intermédio da dedução, ainda há a necessidade de um outro passo. Lorenzetti (2010) entende que devem ser verificados três elementos: a consistência, a coerência e um elementos consequencialista.

O elemento de consistência obriga uma verificação nos precedentes judiciais para casos análogos - não parece ser possível um julgamento com base numa conduta ser decidido levando em consideração conduta diversa. Há na lei um embasamento fundado na igualdade e na previsibilidade. Aqui se verifica o fundamento do princípio da igualdade perante a lei que, segundo Lorenzetti (2010), deve fornecer solução igual a casos semelhantes, como um corolário da esperada segurança jurídica.

Lorenzetti (2010) afirma que o elemento de coerência faz supor que a solução obtida pela dedução esteja harmônica com o sistema jurídico, que haja um princípio geral que mantenha um diálogo adequado numa eventual pluralidade de fontes normativas. A operação é para confirmar se a solução que foi deduzida, e que tenha tido coerência com os casos semelhantes, tenha, também, coerência com a totalidade da ordem jurídica, numa operação de harmonização de regras jurídicas.

¹⁸⁵ Percebe-se que o suporte fático é a premissa menor.

¹⁸⁶ Aqui, o elemento normativo será a premissa maior.

Lorenzetti (2010) indica que no elemento consequencialista são analisadas não só as consequências jurídicas, mas também outras questões que podem interferir na decisão judicial. Tais consequências precisam ser vistas de modo global a fim de perceber quais efeitos vão exceder o âmbito das partes envolvidas no caso concreto e identificando quais implicações se projetam na sociedade – é dizer, há que se perceber que a partir de uma decisão judicial podem ocorrer impactos econômicos, sociais e culturais. Os efeitos jurídicos de uma decisão requerem atenção pois, muitas vezes, poderão servir de incentivo ou de coibição para a prática de alguns atos. Além de possuírem um caráter pedagógico ao cidadão, indicando o rumo de suas condutas.

O raciocínio jurídico necessita ser numa reflexão que contemple aspectos da vida prática do estado atual do direito brasileiro. Cumpre realizar esse raciocínio.

4.3 O ESTADO PRÁTICO DO DIREITO BRASILEIRO ATUAL

O subitem abordará alguns aspectos da estrutura jurídica brasileira que podem ser tomados como sintoma de uma crise, principalmente a crise do positivismo jurídico, sustentáculo epistemológico do direito brasileiro atual. O subitem também se preocupará com a aplicação do direito, buscando apontar algumas evidências da propalada crise. Cumpre também refletir sobre as classes de ocupação profissional do direito, pois se configuram numa dimensão da aplicação prática profundamente ligada ao ensino jurídico.

O objetivo central desse subitem será o de demonstrar que o estado prático do direito evidencia os sintomas da crise – tanto do ensino jurídico quanto do direito. Também se buscará evidenciar que a aplicação prática do direito também pode ser um dos sintomas da crise.

4.3.1 Sintomas de uma crise do positivismo jurídico

O subitem buscará indicar elementos que integram a estrutura do pensamento jurídico atual.

Terá por objetivo elencar alguns argumentos que identificam crise do direito atual.

É notório que no âmbito das ciências humanas e sociais ocorreu uma profusão de publicações nos últimos anos. Na área jurídica não foi diferente. Esse feito, de alguma maneira, desfragmentou tradicionais concepções de pensamento. Agrega-se ao painel o fenômeno da globalização do saber. Essa expansão, por intermédio das facilidades de acesso da informática, propiciou leituras de textos das mais variadas tendências, o que fez propulsar cada vez mais as linhas epistemológicas e acarretou aos pesquisadores uma imensidão de textos para examinar. Entretanto, o maior problema não parece ser esse. Percebe-se uma verdadeira imensidão de correntes de pensamento, inúmeras escolas teóricas e, não raras vezes, alguns *modismos* que acabam por sobrecarregar o objeto de estudo, dificultando o acesso ao saber de uma maneira efetiva. Em relação à ciência do direito há um verdadeiro cipoal de escolas jurídicas e uma vasta produção de filosofia do Direito que torna a orientação do pensamento jurídico-filosófico bastante complexo.

Nos meados do século XX a epistemologia jurídica assistiu o nascimento de variadas correntes de pensamento. Essa situação redundou nas severas crises das escolas jurídicas tradicionais assentadas em pensamento anterior à essa concepção de correntes. Não foi possível assentar o conjunto heterogêneo e moderno de doutrinas ao raciocínio do pensamento de escolas jurídicas tradicionais. Pensa-se que devem existir critérios eficazes para que os estudantes de direito tenham acesso aos elementos centrais dessas tensões entre as teorias e possam construir conclusões adequadas para a formação de seu pensamento jurídico. Ocorre que, na prática do ensino jurídico, ou são passadas parcelas dessas teorizações ou uma resenha do pensamento de algumas delas. Examinando o material didático percebe-se o tema *em pastilhas*, absolutamente resumido, sem espaço para um questionamento. Maioria das vezes percebe-se nos materiais didáticos o fundamento de uma escola epistemológica reduzido a uma frase. Essa realidade impossibilita uma adequação epistemológica, nem mesmo gera uma coerência mínima entre as reflexões resultantes desses elementos epistemológicos.

Essa parece ser um dos dados que caracterizam a crise do direito em relação a falta de coerência epistemológica. Parece ser necessário organizar nos materiais didáticos esse profuso painel heterogêneo entre as escolas jurídicas tradicionais e as novas correntes do debate jusfilosófico.

O direito não pode ser estudado e compreendido somente pelo prisma formal e legalista. Parece inconcebível um direito aplicado que seja alheio a valores e aos elementos da realidade social. Ainda mais no Brasil, país com quase inenarráveis problemas estruturais, com uma democracia em constante ameaça pela assunção de um governo totalitarista, com um sistema jurídico com fragilidades processuais, com um ensino jurídico banalizado e com viés mercadológico, dentre outros graves fatores.

Outro fator crucial que demonstra a crise do positivismo jurídico é o fato de a filosofia do direito avançar para tratar novos problemas, abandonando certas questões tradicionais. A filosofia do direito começa abordar temas como a bioética, o multiculturalismo, o feminismo jurídico, a informatização processual, o pluralismo do direito, dentre outras questões que envolvem novos problemas.

Faralli (2006) elucida que nos últimos 50 anos vem ocorrendo uma espécie de dissolução de correntes jurídicas já consolidadas. A afirma não ser tão útil atualmente a diferenciação entre realismo jurídico, jusnaturalismo e juspositivismo. Tal distinção orientava muitas posições dos materiais didáticos do curso de direito e, também, do currículo. Por certo que tais concepções ainda se fazem presente na reflexão epistemológica do direito. A questão é que diversos autores atuais estão prescindindo de tais correntes teóricas - nem as aceitam nem as criticam, mas a ignoram -, trazendo outros fundamentos teóricos para suas pesquisas.

Uma das discussões atuais da epistemologia jurídica é sobre a ampliação de seu universo temático. Faralli (2006) lembra que, para além de questões tradicionais - como a teoria da norma jurídica, a teoria justiça, as estruturas do direito subjetivo e do direito objetivo e as questões do ordenamento jurídico -, também está ocorrendo a abordagem das questões específicas acima elencadas, o que faz com que o debate jurídico se da filosofia moral, da sociologia, da medicina, da psicologia, da linguística, etc.

Para tentar compreender o atual do estado do direito em relação à estrutura do pensamento jurídico é preciso identificar as diretrizes advindas da crítica do modelo positivista, que se mostra em crise desde os anos 60 (FARALLI, 2006).

Bobbio (2001) pronuncia que estamos diante de uma teoria que ensina o direito em sua estrutura normativa, alheado dos valores que servem à essa estrutura e afastado

do conteúdo que a ela mesma se vê integrado. O juspositivismo, como é de compreensão geral, está assentado numa teorização do final do século XIX, que sustenta a não valoração da ciência social e a impossibilidade estrutural de determinar juízos críticos de fundo moral aptos a fundamentarem decisões tanto na política quanto no direito. Faralli (2006) verifica que, ainda na primeira metade do século XX, o juspositivismo se estribou na filosofia analítica que, em relação a valores, desenvolveu uma metaética não cognitivista, sustentando a incoerência de conhecer valores objetivamente.

Contemporaneamente, questionam-se essas teses que fornecem sustentáculo ao positivismo jurídico, gerando uma fissura na epistemologia jurídica, fazendo com que a filosofia do direito ganhasse uma abertura ao mundo dos valores ético-políticos¹⁸⁷. Ao se reconhecer que o direito deve estar de modo absoluto inserido na realidade, para logo se percebem que as concepções ideais, alheias ao mundo do *ser* e que sustentam e concebem o direito positivo, parecem não ser mais eficazes.

Faralli (2006) alerta que certos teóricos do direito buscam o desenvolvimento de uma teoria institucionalista do direito que, para além de dar conta da existência normativa - dentre outras instituições jurídicas -, evita os falsos caminhos do idealismo, sem soçobrar no risco do realismo¹⁸⁸. Nessa perspectiva, o direito se situa no nível dos fatos institucionais, que possuem autonomia e reconhecimento ontológico. A autora faz uma oportuna distinção entre esses fatos institucionais e os fatos brutos, agregando que aqueles são especialmente dedicados à proteção da vida e à segurança coletiva, sendo particularmente caros à sociedade.

A grande questão é que não parece ser adequado reduzir a ordem jurídica somente em uma estrutura normativa. Os ordenamentos jurídicos, segundo lição expandida em grande parte da doutrina que critica o direito positivo, devem ser tomados como uma padronização observável, por ser um ideário de justiça ou de outra dimensão da moralidade.

Faralli (2006) pondera que com a superação da dicotomia entre direito e moral, típica do positivismo jurídico, surgiu outro horizonte para a filosofia do direito normativa, que relacionou questões morais e temas políticos em conexão com a filosofia moral e a filosofia política. Faralli (2006) declara que a composição de Rawls influenciou profundamente na filosofia do direito, ao ponto de abalar uma das teses essenciais do

¹⁸⁷ Nesse particular, por exemplo, o pós-positivismo, basicamente nas críticas de Dworkin e Hart.

¹⁸⁸ Podem ser citados, nessa linha, teóricos como Weinberger e MacCormick.

positivismo, que é uma convicção da impossibilidade de uma discussão racional sobre os conteúdos deontológicos.¹⁸⁹ Esse pensamento busca identificar, dentre os ordenamentos sociais possíveis, quais os que seriam justos – é dizer, quais ordenamentos os cidadãos optariam, se pudessem racionalmente escolher, que suplantassem seu mais lúdimo interesse pessoal e o natural egoísmo humano. Os princípios de justiça, em Rawls, advêm da dedução, por intermédio de um hipotético procedimento contratual. O procedimento tem início da *posição original* que vem a ser a circunstância que exclui todo elemento que poderia introduzir uma não imparcialidade no diálogo contratual. As partes, em situação de plena liberdade, escolhem princípios que conferem direitos e deveres fundamentais.

Há grandes e novos debates na contemporaneidade no âmbito da epistemologia jurídica, assim como na filosofia do direito. Os temas avançam, inclusive, em âmbito internacional, como, por exemplo, a temática da justiça, dos direitos fundamentais, o multiculturalismo, o direito de minorias, as questões ambientais, as superações tecnológicas, dentre tantos outros. Percebe-se que o positivismo não sustenta mais seu discurso frente a tais inovações. Assim como o ensino jurídico também não se realiza de modo adequado para enfrentar essas novas questões, pois ainda se encontra vinculado, por intermédio, inclusive, de seu currículo, na reflexão positivista.

¹⁸⁹ Vale dizer, uma teoria científica sobre os conteúdos deontológicos.

4.3.2 Sobre a aplicação do direito - outras evidências da crise

O subitem se ocupará com a temática da aplicação do direito, demonstrando que também nessa aplicação se verifica a crise do direito.

O objetivo é colacionar componentes que revelem a situação de crise do direito para auxiliar nas relações entre essa crise a crise do ensino jurídico.

Para dar o devido tratamento sobre a aplicação do direito se parte da premissa de que o direito, numa democracia, não é apenas o resultado de suas decisões judiciais. O direito passa a ser uma questão de meio. As instituições - por exemplo, o Ministério Público - deverão agir por princípio, nunca por partidarismo, como muito se percebe nas verificações empíricas da prática jurídica. Numa democracia os desajustes e desacordos entre as pessoas são submetidos a uma regulação social que os coordena — essa é a instância do direito.

Há concepções teóricas que indicam que o direito não deve ser corrigido pela moral. É o próprio direito que faz a acomodação institucional da moralidade política. Se a moral corrigisse o direito, como seria corrigida a moral? Streck (2009) indica que o *ovo da serpente*, o mal nascente, está no ensino jurídico, valendo dizer que se a democracia deve ser conservada - no estado atual do Brasil, a democracia deve ser salva - deve-se, preliminarmente, salvar o direito.

O problema central é a constatação de que no Poder Judiciário brasileiro não se identifica uma epistemologia decisória clara. Streck (2009) afirma que as correntes de interpretação são, algumas vezes, modismos jurídicos, os princípios evocados são *ad hoc*, sem um caráter autêntico de juridicidade. A inexistência da segurança jurídica não está na complexidade dos textos legais nem com uma pretensa obscuridade constitucional - a questão é saber qual é a concepção de direito dos julgadores e aplicadores.

Em relação ao procedimento judicial, esse é uma produção legislativa e não uma realização judicial, uma artesanaria do juiz. O legislador define como devem proceder o juiz e as partes, não é o magistrado quem define o seu proceder e o proceder das partes. Judicatura e procedimento se dão por lei e toda a flexibilização procedimental *ex-officio* é um ferimento à democracia. O julgador deve acatar o procedimento que tenha base constitucional, a não ser que as partes, de maneira espontânea, consintam em alguma flexibilização. Para o juiz, o procedimento deve ser rigoroso e ortodoxo, enquanto que para as partes, pode ser elástico. Streck (2009) opina que o processo é *para* as partes -

na melhor acepção do garantismo processual -, e não é *das* partes. O processo também não é *do* juiz ou *para* o juiz, como parece demonstrar hoje o instrumentalismo processual. O direito necessita desconstruir a figura do magistrado como um agente regulador - as partes não estão agindo sob os ditames do juiz. O procedimento judicial não tem uma normatização dupla - uma norma originária, que seriam as leis processuais, e outra regulação derivada, que seriam as soluções judiciais.

O princípio do devido processo legal está consagrado na CR, inexistindo o devido processo legal-jurisidicional. Somente a lei regula o procedimento. O juiz não cria regulação, seu dever é garantir os marcos regulatórios definidos em lei. Por força constitucional, o magistrado é um agente garantidor e não um agente regulador.

5 SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O presente capítulo tratará sobre o ensino jurídico brasileiro. Serão indicadas as diversas fases do ensino jurídico, num período que compreende da criação dos primeiros cursos de direito no Brasil, em 1827, até o parecer n. 635/2018 do CES/CNE, que é o marco regulatório atual do ensino do direito no Brasil. Será debatido o fenômeno social e jurídico do bacharelismo, que teve grande influência na história do direito brasileiro. Serão também abordados aspectos da estrutura e do funcionamento do ensino jurídico, a partir de uma análise sobre universidade, qualidade do ensino, o professor na função docente e o tecnicismo do modelo de ensino. O capítulo se encerra com uma verificação do modelo em crise, para relacionar com o discurso que sustenta o ensino jurídico, sob uma perspectiva positivo-dogmática.

O objetivo do capítulo será compor um painel do desenvolvimento do ensino jurídico e suas alterações, com o fito de subsidiar propostas de crítica e melhoria desse ensino.

5.1 PERCEPÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O subitem relatará aspectos relevantes do bacharelismo no Brasil e fará uma exposição sobre o histórico dos cursos jurídicos no Brasil. Serão feitos raciocínios acerca do tratamento jurídico da legislação brasileira aos cursos de direito.

O subitem terá como objetivo localizar e contextualizar a cena do ensino jurídico do Brasil, demonstrando seu desenvolvimento legal e prático.

5.1.1 Relato sobre o bacharelismo no Brasil

O subitem buscará verificar uma concepção de bacharelismo e perquirir sobre a possibilidade de existência de um novo bacharelismo no Brasil.

Terá por objetivo apontar semelhanças e diferenças entre esses fenômenos, buscando compreender o entrelaçamento desses elementos no ensino jurídico no Brasil.

Uma questão básica que perpassa a tese é a preocupação com o implemento de qualidade ao ensino jurídico brasileiro. Essas inquietações se avolumam frente à complexidade das normas e das instituições jurídicas. O crescimento da atuação profissional do jurista no cenário político e social brasileiro na contemporaneidade parece estar ligado, principalmente, aos fenômenos da *judicialização* e da *jurisdicionalização* do direito¹⁹⁰. Agregue-se a esse painel a proliferação dos cursos jurídicos no país, o que pode levar a uma certa banalização desse curso, capaz de suscitar dúvidas acerca da qualidade do ensino.

A profissão jurídica possui importância para o controle das desigualdades sociais e também atua como uma forma de combate a opressões e ao cerceamento de direitos. A importância da carreira jurídica no cenário social e político nacional está indicada, inclusive, em termos constitucionais. O ensino jurídico oficial oferece seus egressos para ocuparem carreiras destacadas na República, como magistrados, membros do Ministério Público, Procuradores, integrantes da advocacia, dentre tantos outros profissionais.

Frente a tal relevância é pertinente refletir, numa tese sobre educação, se as instituições têm condições de preparar os alunos para atuar nessas importantes tarefas sociais e políticas. Essa verificação não deve se dar apenas em termos de conteúdo ministrado, mas, também, acerca do método utilizado, para checar se é capaz de atingir a finalidade do curso em si. Essa verificação precisa ser feita por intermédio de pontos evolutivos, de forma diacrônica.

Dessa maneira, parece pertinente iniciar a análise do bacharelismo como fenômeno umbilicalmente ligado ao tema em debate.

¹⁹⁰ Essas expressões têm o seguinte sentido: *judicialização* significa atribuir sentido jurídico a todo fenômeno social, o que parece ser um grande exagero e um não cuidado epistemológico; *jurisdicionalização* significa colocar para a apreciação do Poder Judiciário qualquer matéria que a pessoa julgue ser direito, sendo certo que algumas vezes pode ser o atendimento a um mero desejo e não necessariamente a um direito.

O bacharelismo foi um fenômeno marcante da estruturação das instituições de aplicação de justiça e dos cursos jurídicos. Teve sua origem em torno da época da independência do Brasil vigorando até as primeiras décadas do século XX. Contemporaneamente, a expressão bacharelismo possui contornos distintos dos atribuídos na história da cultura jurídica brasileira. Fala-se, inclusive, num novo bacharelismo, que se apresenta na cena jurídica nacional desde o final do século XX, perdurando até os dias atuais.

Para compreender o bacharelismo importa verificar alguns elementos da experiência colonial brasileira que formaram o *ethos* brasileiro¹⁹¹. Holanda (1995) enumera elementos concretos da práxis político-social portuguesa que foram absorvidos pelo povo brasileiro e que forneceram base ao bacharelismo. Dentre diversos elementos concretos, três merecem destaque, a saber:

A tradição patrimonialista do Estado e dos agentes públicos. Essa tradição impediu uma burocracia estatal impessoal e abstrata. Holanda (1995) declara que se compreendia o espaço público como se fosse parte integrante do patrimônio particular dos sujeitos detentores do poder. Essas pessoas regiam essas relações com idêntico laço afetivo e pessoal com que comandavam as relações familiares. O ambiente, segundo o mesmo autor, era propício para o desenvolvimento do bacharelismo.

Outro elemento concreto foi a repulsa à moral fundada no culto ao trabalho, considerando o trabalho braçal quase indigno. Holanda (1995) indica que havia uma dificuldade de uma organização social solidária. Solidariedade pressupõe organização racional e um mínimo de coesão – tanto organização quanto coesão pedem um arranjo harmônico. Entretanto, essa harmonia não se funda numa cultura de repulsa ao trabalho. “Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação.” (HOLANDA, 1995, p. 38). Desenvolveu-se uma cultura personalista, que valorizava o mérito pessoal, prevalecendo relações interpessoais e sentimentais, em detrimento da solidariedade social, que se funda em práticas impessoais e, basicamente, racionais.

¹⁹¹ A expressão *bacharelismo* utilizada nesse ponto do texto significa o fenômeno social que se caracteriza pela predominância do bacharel em direito na vida sócio-política do Brasil, com destaque na prática política, muitas vezes desempenhando tarefas que escapam à sua formação, algumas vezes por ausência de profissionais qualificados para exercê-la.

Souza e Rocha (2016) entendem que outro elemento concreto foi a pedagogia jesuítica, a *ratio studiorum*.¹⁹² Dentre outros aspectos, dava ênfase à retórica e privilegiavam poucos autores¹⁹³; somava-se a isso o fato de Portugal ficar distante dos avanços europeus, do Renascimento ao Iluminismo. Souza e Rocha (2016) verificam que a omissão portuguesa dificultou a assimilação de novas práticas pedagógicas em Portugal e dos valores liberais que, posteriormente, dariam base ao capitalismo.

O apogeu do bacharelismo no Brasil – que ocorreu entre o Segundo Império e a República Velha – fez determinar uma confiança de que o bacharel em direito fosse um sujeito apto ao exercício de toda atividade que fosse encarregado¹⁹⁴. Era uma certeza quase mítica de que ninguém estaria mais bem preparado para o exercício da função pública do que ele, sendo certo que também estaria apto para a direção política¹⁹⁵.

Apointa-se que se formou um verdadeiro discurso jurídico oriundo do bacharelismo. Havia pouca correspondência entre aquilo que o bacharel do período imperial brasileiro transmitia e o que ele realmente era. Punha-se como um erudito, que compreendia não só o direito, mas filosofia, artes, linguagem, política e gestão. Colocava-se, ademais, como a promessa da modernização do Brasil, por causa de suas ideias. A aparência de sua erudição era percebida na sua retórica. Construía um discurso enfeitado, utilizando um palavreado hermético ornamentado por termos latinos. Sousa e Rocha (2016) mencionam que a persuasão do discurso não era proveniente do argumento consistente, nem da racionalidade, mas de uma autoridade que sua aparência de bacharel conferia. Era um conhecimento ornamental, treinado no formalismo retórico

¹⁹² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes” – é dizer, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem, conforme http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

¹⁹³ Principalmente Tomás de Aquino e Aristóteles.

¹⁹⁴ A expressão *bacharelismo*, nesse momento do texto, está no sentido da predominância do bacharel em direito na vida social e política brasileira.

¹⁹⁵ A literatura contribui com excelentes e caricatos exemplos de bacharéis, como o Doutor Olímpio, no *Castelo no Pampa*, de Assis Brasil, e Venturinha, o filho do Coronel Boaventura, em *Tocaia Grande*, de Jorge Amado.

(SOUSA e ROCHA, 2016). Era um discurso sem conteúdo, o que gerava a própria insustentabilidade desse discurso. O bacharel escondia o conteúdo do discurso, ao invés de revelá-lo.

Holanda (1995) indica que o despreparo técnico-jurídico vinha, basicamente, de uma cultura que sobrevivia de fragmentos. Os argumentos se construía fora de contexto, geralmente com o auxílio da frase lapidar, do brocardo latino usado em demasia. Seus discursos e seus escritos davam ao bacharel certo encantamento e suas percepções eram quase divinizadas – não parece difícil justificar essa assertiva, pois os bacharéis estavam inseridos num cenário em que vivia uma população sem cultura, pobre, sendo incapaz de questionar a autenticidade desses discursos¹⁹⁶.

O bacharelismo subsistiu à República e entrou em crise. Houve vários fatores para essa crise do bacharelismo na República Velha. Um dos fatores foi a participação dos militares no cenário político do país. Instaurou-se uma divergência no campo político entre o bacharel e o militar, para ver quem comandaria melhor a República.

O bacharel em direito não teve mais espaço na burocracia do Estado ao redor dos anos 30, do século XX. Nesse ambiente, quase cativo do bacharel, os tecnocratas começaram assumir as tarefas. Essa substituição deu-se de modo aberto, ganhando maior amplitude no regime militar. Não parece difícil verificar, mesmo que empiricamente, que ocorreu uma forte propagação dos cursos de direito, com uma consequente precariedade da formação profissional, mas que cabia como justificativa do seguinte modelo: a formação facilitada de profissionais da burocracia para exercerem funções menores no aparelho do Estado, para servir como política compensatória da classe média que espera pelas promessas da elevação social que o diploma de ensino superior acena.

A expressão bacharelismo está ligada à vida política do Brasil, pois o comportamento de bacharel somente pode ser visto na vida pública. Bacharelismo e juridicismo se opõem. Enquanto que o bacharelismo toma a lei como instrumento de atuação política, imprudentemente adaptando os fatos à norma jurídica, o juridicismo seria uma percepção libertária, tomando o direito como um elemento de transformação social, com práticas tendentes à diminuição das desigualdades sociais. Assim, o bacharel seria uma pessoa de lei, com postura conservadora; o jurista seria um agente de

¹⁹⁶ Parece ser a ideia do *poder simbólico*, no sentido do pensamento de Bourdieu, que é um poder invisível exercível com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos.

inovação social, atuando não somente no meio político, mas também na produção científica do direito – o que parece ter uma função de criação do direito.

A expressão *bacharelise* é uma expressão jocosa, uma sátira usada quando o bacharel, ao invés de atuar nos níveis políticos, sociais e culturais de forma adequada, deles se desvia. A *bacharelise* é a conduta típica de um sujeito afetado que se comporta como bacharel – sujeito dono de retórica vazia, com eloquência falseada, um indivíduo presunçoso.

Há uma dicotomia do termo *bacharelise*: de um lado, um sujeito que segue esse modelo de bacharel, com atuação caricata e burlesca; a expressão também identifica o bacharel mal formado, que usa uma linguagem artificial, vazia de conteúdo, seduzindo-se pela reprodução de condutas e de falas. Então, a expressão *bacharelismo* é tomada como uma crítica à formação deficiente das instituições de ensino jurídico. A *bacharelise* é caracterizada pela precária formação jurídica e cultural do bacharel. Se o *bacharelismo*, no seu sentido primeiro, de algum modo teve influência essencial para a expansão do ensino jurídico no Brasil, o fenômeno de agora, a *bacharelise*, vem macular a sociedade e a própria ciência jurídica.

Podem haver um possível cruzamento de características entre o *bacharelismo* tradicional e o novo *bacharelismo* que vivenciamos. Em dois pontos eles parecem coincidir: uma proliferação de bacharéis e um ensino de qualidade questionável. Porém, há alguns pontos em que se diferenciam. O ensino para o *bacharelismo* tradicional era feito por instituições públicas de ensino superior, sendo que, para o novo *bacharelismo*, as instituições privadas formam cerca de 90% desses bacharéis. O *bacharelismo* tradicional era elitista - mesmo com a má qualidade do ensino ministrado, os bacharéis tinham acesso à elite política de então e, como já caracterizado, deveriam parecer pessoas cultas, que dominavam não só o direito, mas também outros ramos do saber humano. O novo *bacharelismo* não elitiza, pois é fruto de um ensino massificado, um produto a ser vendido. O saber técnico para o exercício da profissão de advogado e para alçar outras carreiras jurídicas torna a ascensão social sonhada muito difícil, pois poucos conseguem habilitar-se na OAB – Ordem dos Advogados do Brasil – órgão máximo da classe dos advogados, com poder para definir o andamento e as regras que constituem a execução do ofício da advocacia no território brasileiro.

Por outro lado, as instituições privadas de ensino superior têm interesse em angariar mais alunos – pois é um negócio à venda e que deve ser rentável. Por estarem submetidas a questões mercadológica, necessitam provar em números os seus

resultados, devem demonstrar que seus egressos aprovam na OAB e em concursos públicos. O que é inquirido nesses certames é a técnica jurídica. Dessa forma, parece explicável que há uma maior concentração no ensino tecnicista, afastando outros saberes na formação discente – como filosofia, sociologia, política, economia, lógica, psicologia, a linguagem, dentre outras. Além do que, não há uma preocupação com a capacidade argumentativa dos alunos, posto ser a técnica mera operação.

Assim, a formação do profissional da área jurídica pode ser deficiente, ou não tão qualificada como se poderia almejar. Se a formação não é eficiente, pode ficar comprometida a capacidade e a qualidade dos advogados, dos juízes, dos promotores, dos procuradores, e de outros membros das carreiras jurídicas.

Outro componente desse problema é que nesses cursos se estudam preponderantemente as leis, não se refletindo de modo mais crítico sobre o ordenamento jurídico e sobre a repercussão das normas jurídicas no corpo social.

Esse ensino apenas legislativo parece não mudar a cultura jurídica e, via de consequência, não ser o adequado para colaborar na superação dos graves problemas jurídicos que nos assolam. Dessa sorte, torna-se importante uma reflexão acerca dos cursos de direito no Brasil.

5.1.2 Os cursos de direito no Brasil

O subitem tratará sobre a estrutura dos cursos de direito no Brasil, desde sua criação no Brasil Imperial, até os dias atuais.

Tem por objetivo indicar as diferentes etapas de oferta desses cursos, para perceber os pontos centrais que balizam o funcionamento do ensino jurídico.

O curso de direito no Brasil teve seu surgimento do Império. Após a independência do Brasil viveu-se um contexto emancipatório nacional. Esse cenário tinha necessidades regulatórias – tanto culturais quanto políticas. Basta uma breve verificação na história da cultura ocidental, para que se perceba esse como o cenário natural de um Estado nacional em instauração (RUSSELL, 2016).

Nesse contexto, um curso de direito seria fundamental para a formação de uma elite intelectual apta a conduzir política e juridicamente o novo Estado. Também havia um componente de comodidade, pois evitaria que os pretendentes ao bacharelado cruzassem o imenso Atlântico em busca do saber jurídico, na maioria das vezes no ambiente coimbrão. Não que lhes fossem escassos os recursos - eram filhos das abastadas classes dominantes; não que lhes faltasse tempo, os vagues e ócios eram notórios nesses futuros bacharéis - mas, a facilidade de um curso no Brasil era evidente. Ademais, a elite brasileira exigia do Estado meios para estruturar e manter o seu poder social.

Mossini (2010) menciona que os cursos de direito que se instauraram no Brasil tiveram origem no Estado totalitário português. Estavam atrelados aos interesses das oligarquias agropecuárias lusitanas¹⁹⁷. A educação superior no Brasil parece surgir como uma das garantias de consolidação do Estado e não com o intuito de formar cidadãos capazes de refletir sobre os problemas centrais, de se posicionar criticamente sobre as questões de construção de um país e de buscar soluções aptas para se desligar da metrópole¹⁹⁸. Entretanto, é inegável a origem lusitana de nossos cursos jurídicos – os estatutos e a estrutura das disciplinas de nossa primeira faculdade eram de Coimbra, local, aliás, de onde provieram os primeiros professores e os quatro primeiros diretores das escolas de direito (MOSSINI, 2010). Esse dado importa para que se reflita acerca da

¹⁹⁷ Mossini (2010) indica que a Reforma Pombalina de 1772, de alguma forma, trouxe uma transformação liberal para Coimbra.

¹⁹⁸ O início do ensino superior brasileiro parece ter seguido o modelo português de exclusão.

construção de uma identidade cultural curricular de formação nacional, que é um dos pilares reflexivos da tese¹⁹⁹.

A Lei de 11 de agosto de 1827 criou dois cursos de ciências jurídicas no Brasil. O contexto de surgimento dessa lei era de pós-independência de Portugal. Reforce-se que o objetivo desses cursos era a formação de bacharéis que amparariam a Administração Pública na materialização de seu plano político. Também serviria como uma espécie de ferramenta de legitimação de poder. Assim, percebe-se que a criação dos cursos resultou de uma exigência da militância liberal, por causa da independência.

A criação desses cursos foi antecedida pelas discussões da Assembleia Constituinte de 1823. Em 1825 o Imperador instituiu, por meio de Decreto, um curso de direito no Rio de Janeiro, com base nos estatutos elaborados pelo Visconde da Cachoeira. Esse curso não chegou a ser inaugurado, porém serviu de base aos futuros cursos.

A temática da criação de cursos jurídicos foi retomada pelo parlamento, em 1826. Santos (2002) diz que o projeto da lavra de José Cardoso Pereira de Melo, Antônio Ferreira França e Januário da Cunha Barbosa, com as devidas emendas dos legisladores, originou a Lei de 11 de agosto de 1827. O autor reforça o mérito do Visconde de São Leopoldo, desde a Constituinte de 1823, que deu partida a essa fase da cultura nacional de formação da elite administrativa do Brasil.

Dentre os cursos criados, um deles foi em São Paulo, com funcionamento no convento de São Francisco. Outro foi em Olinda, no mosteiro de São Bento. Os estatutos concebidos pelo Visconde da Cachoeira foram utilizados para regular ambos os cursos²⁰⁰.

A análise da Lei 11 de agosto de 1827 revela certos aspectos que chamam a atenção. Um deles está no art. 2º da Lei que cria a figura do lente proprietário, que seria uma espécie de *donos do saber*. Esses lentes escolheriam os compêndios para lecionar – e se não existissem compêndios, eles teriam que fazê-los – desde que estivessem “de acordo com o sistema jurado da nação”, conforme art. 7º da Lei. Então, havia os *proprietários do conhecimento jurídico* e seu ensinar deveria estar de acordo com uma vinculação ao Estado.

¹⁹⁹ Nesse sentido, o célebre Regulamento ou Estatuto do Visconde de Cachoeira, que foi designado para organizar o curso de direito na Corte que continha a essência coimbrã.

²⁰⁰ O Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo teve seu início de funcionamento em 1º de março de 1828 e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda iniciou em 15 de maio de 1828.

Foi dito que a instalação dos cursos de direito no Brasil servia para suprir as demandas políticas e sociais das elites que se instalavam no país desde a chegada da família real. A base dessas elites se assentava numa dupla estrutura: o individualismo político e o liberalismo econômico (SOUSA; ROCHA, 2016). Observando o processo de independência do Brasil de Portugal, para além de destruir o conceito de metrópole/colônia, acabou por erigir a ideia de campo e cidade, o que, de alguma forma, apresentava uma nova estrutura de país, que reclamava regulações jurídicas.

Nesse contexto, o diploma em direito não habilitava apenas para uma carreira jurídica – advocacia, magistratura, procuradorias, Ministério Público, etc. Era um instrumento que legitimava o exercício de outras carreiras: como o comando de órgãos públicos, o jornalismo, o ingresso em cargos políticos, tarefas de gestão privada, dentre outros. Atuavam também nas artes, na filosofia, na interpretação do pensamento social, dentre outros segmentos sociais e humanistas. Perigosamente, também possibilitavam o exercício do magistério²⁰¹. E, novamente se constata, que os cursos jurídicos pareciam estar vocacionados mais para a formação disciplinada de uma elite que tomasse conta dos negócios públicos, do que na formação de juristas propriamente ditos.

A função do ensino era a de sustentar o modelo liberal. Para isso, deveriam implementar currículos com um componente ideológico que desse suporte ao referido modelo. Isso pode ser comprovado mediante certos argumentos. Por exemplo, o professor de direito estava no topo da pirâmide do saber jurídico – um típico argumento coimbrão – é dizer, dos bacharéis formados em Coimbra, Portugal. A validade de um conhecimento dependia da importância de seu defensor, que era o lente - o professor -, e não da consistência das razões que o justificariam (MOSSINI, 2010). Outro exemplo, atingia os alunos, filhos das grandes e abastadas famílias proprietárias, que tinham um ensino gratuito, fato esse que inaugurou uma prática ainda hoje muito comum: socializar as despesas da classe social dominante.

No ano de 1843 ocorreu a fundação do Instituto dos Advogados, que forneceu as bases centrais para a atuação desses bacharéis²⁰². Santos (2002) indica que a fundação do Instituto dos Advogados tinha por objetivo reunir os cultores do direito – que depois constituiriam a Ordem dos Advogados do Brasil – para regularizar o serviço de

²⁰¹ Parece ser quase instintivo fazer a analogia entre o bacharelismo e o que o coronelismo foi para a vida pública do Brasil. Em termos de prestígio, o bacharel se equiparava ao coronel, principalmente nas comunidades interioranas do País.

²⁰² O Instituto dos Advogados, juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cuja fundação ocorreu em 1838, foram basilares para o início da construção de uma identidade nacional.

administração da justiça e ajustar a formatação do Poder Judiciário. Os fundadores eram quase todos integrantes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, graduados das primeiras turmas de direito de São Paulo e Olinda, que atuavam nos conselhos do Estado, no Executivo, no Legislativo, na magistratura, além da advocacia.

Fonseca (2017) entende que o ensino jurídico no Brasil Imperial deve ser compreendido no contexto de um país que recém havia conquistado a independência. Assim, a maioria dos elementos do ensino jurídico parecia precária: a qualidade dos professores, a infraestrutura onde funcionava o curso e o escasso interesse dos discentes. Bento e Sanches (2019) afirmam que um Ministro do Império chegou a denunciar que a incúria e o desleixo de certos professores eram evidentes em relação a não frequência de alunos nas aulas, com aprovações imerecidas e escandalosas.

Uma vida acadêmica começava a ser construída em Olinda e em São Paulo. Essa convivência teve relevo, inclusive, para a história do direito brasileiro – esse fato objetivo, de alguma forma, demonstra que a rudimentar situação do início do ensino jurídico brasileiro parecia estar sendo superada. Surgiram juristas renomados dessas faculdades. Dentre todos, compete citar Rui Barbosa, que, aliás, propôs a inclusão do estudo da sociologia no currículo jurídico. Tal proposta o torna, talvez, um dos primeiros juristas a questionar o saber jurídico meramente dogmático, atrelado somente à norma jurídica. Rui Barbosa parece ter visto a necessidade de pensar meios interpretativos que indagam questões essenciais da vida humana. Bento; Sanchez (2019) comentam ser inegável essa influência de Rui Barbosa em propostas posteriores de modificação do ensino jurídico no Brasil, principalmente nas iniciativas de meados do século XX²⁰³.

O ensino jurídico no Brasil Império não torna obrigatória a presença do aluno em sala de aula. Bento e Sanchez (2019) explicam que, de um lado, os professores raramente ministravam aulas, e, por outro lado, os alunos pareciam não ter muito interesse nesses encontros. Os autores asseguram que os exames se transformaram em farsas, o que, efetivamente, tornou a gênese do ensino jurídico brasileiro numa situação de pobreza pedagógica e intelectual vergonhosa.

Ocorreram reformas do ensino jurídico na época do Brasil Império. Em 1854, por intermédio do Decreto n. 1.386, foram incluídas as seguintes disciplinas nos cursos: direito administrativo, direito romano, direito marítimo e hermenêutica jurídica. As

²⁰³ As propostas de alteração no ensino jurídico no Brasil parecem ter um estranho destino: almejar alterações e mudanças que nunca logram seus objetivos.

instituições, que eram denominadas de Academia de Direito, passaram a ser intituladas de faculdades. O curso de Olinda foi transferido para a cidade de Recife. Outra reforma ocorreu em 1879, a intitulada reforma do ensino livre. Nessa ocasião permitiu-se a criação de outras faculdades de direito, desde que se submetessem a idênticas regras das faculdades oficiais. A primeira delas surgiu na Bahia, em 1891. Bento e Sanchez (2019) afirmam que tal reforma não atacou problemas centrais, pois manteve o sistema de frequência livre dos alunos e indicou a não realização de exames parciais nas faculdades de direito. Conforme os autores, se percebe que o ensino jurídico no Brasil Império não gozou de muita eficiência, sendo que formação dos profissionais também não se perfazia com coerência. Mesmo com as reformas, não se construiu um modelo satisfatório para uma nova sociedade e nem formou profissionais jurídicos de escol, aptos a resolver problemas centrais do País.

O ensino livre objetivava uma educação constituída numa ação renovadora, mesmo que na área metodológica não se percebesse nenhuma tentativa de avanço pedagógico, pois o ensino estava inclinado para a pedagogia tradicional. Mossini (2010) adverte que o processo de ensino jurídico era de mera transmissão de informação. A função do professor, segundo a autora, se limitava ao ato de exposição oral, num mero processo comunicativo básico de transferência de informação. O resultado era a evidente reprodução das informações existentes. Essa metodologia auxiliou na construção de uma estrutura operacional do direito que formava bacharéis direcionados à reprodução de regras, possivelmente pouco afeitos à crítica.

Souza e Rocha (2016) afiançam que a sociedade apontava a má qualidade do ensino, fazendo perceber que a profissionalização do bacharel se dava sem relações didáticas. O ofício de professor era tido como uma função auxiliar do bacharel, em virtude do baixo salário que oferecia. Assim, ao invés de haver a formação de uma base de intelectualidade, o diploma de direito passou a ser o distribuidor de *status* para o seu portador ocupar um cargo público. Se algum bacharel se sobressaísse, era por práticas autodidatas, pois grande parte não trazia memória intelectual da experiência acadêmica. O ensino livre permitiu a expansão quantitativa do ensino do direito. Uma das razões era a boa oferta de mão-de-obra docente, pois inexistiam exigências qualitativas pedagógicas para os professores, pois o critério de escolha era o sucesso profissional do operador do direito.

O início da década de 30, já no século XX, assistiu a supremacia de uma classe dominante urbana – pessoas de comércio e indústria – que substituiu no domínio brasileiro a antiga oligarquia rural, que sofria muito com a crise mundial²⁰⁴.

No campo do ensino jurídico ainda pairava o espírito individualista, na construção de uma ordem liberal. A grande renovação era o positivismo. Mossini (2010) afirma que o paradigma científico positivista isolou a academia da vida concreta – estudou-se norma legislada, numa metodologia de mera transmissão de conteúdo – gerando uma formação *standard* dos bacharéis, tanto na aplicação concreta do direito, quanto nas condutas profissionais, assim como na legislação.

As reformas que ocorriam, por razões políticas, pareciam ganhar um trânsito de um projeto de intervenção mínima do Estado, típico do liberalismo, para um dirigismo social, que caracteriza o Estado social que entrávamos à época. Uma dessas reformas foi intitulada reforma Francisco Campos, introduzida por intermédio do decreto n. 19.851, de 14.04.1931. Nesse decreto ficou institucionalizada a figura jurídica da universidade.

O Estatuto da Universidade, conforme previsto em seu art. 1º, indicava que o ensino universitário tinha como finalidade elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em todos os domínios do conhecimento humano, habilitar ao exercício de atividades que requereriam preparo científico superior, concorrendo pela educação do indivíduo e da coletividade. Infere-se que o Estatuto organizou a universidade para suprir demandas do mercado - é dizer, uma nova reprodução do modelo liberal. Essa reforma teve uma característica marcante em relação ao ensino jurídico: o estudo privilegiado do direito positivo, com um destaque especial às regras do direito pátrio.

Silveira (2016) aponta que em relação ao ensino jurídico, a reforma dividiu esse ensino entre os cursos de bacharelado, direcionado à formação prática do direito, e de doutorado, que seria voltado para a *alta cultura jurídica*. Para implementar a primeira formação, houve a substituição da cadeira de filosofia do direito pela de introdução à ciência do direito. Essa introdução à ciência do direito se constituiu numa busca de atribuir um caráter sistêmico para o ensino jurídico. Assim como o deslocamento da matéria de economia política, pelo fato de as relações econômicas se constituírem num pressuposto para a compreensão do fato jurídico, numa verificação quase

²⁰⁴ Profunda influência teve a superação norte-americana do *crash* da bolsa de valores de 1929, que acabou redimensionando a atuação do Estado sobre a sociedade de um modo geral, principalmente pelo *welfare state*.

fenomenológica. Silveira (2016) salienta que a tentativa da edificação de um direito técnico vinha com a missão de aproximá-lo de uma ciência objetiva.

Vivia-se num período de extrema mudança na história do Brasil – época do Estado-Novo, que se estendeu de 1937 a 1945. Em termos jurídicos, parece ser inegável que foi uma época viva em codificações – houve, por exemplo, a promulgação do Código de Processo Civil, do Código Penal e do Código de Processo Penal, além da importante Lei de Introdução ao Código Civil, que basicamente determinou a forma de aplicação do direito no país²⁰⁵. A própria publicação dessas disposições normativas já seria suficiente para determinar que foi um período de alterações drásticas da ordem jurídica nacional. O ensino jurídico, que deveria estar preparado para a efetivação dessas novas estruturas normativas, mantinha-se como um espectador e não como um partícipe efetivo dessas mudanças.

Mossini (2010) explica que mesmo nas alterações metodológicas oriundas de pedagogias liberais – como a Escola Nova - não interferiram na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a pureza científica e o mundo acadêmico fechado, num processo de reprodução *standard* de conhecimentos, sedimentaram o isolamento do ensino jurídico. Ocorreu um inevitável choque entre a tradicional ideologia liberal - que pregava a referida pureza do saber e se fundava no argumento da autoridade - *versus* a Escola Nova, que indicava uma abertura cognitiva pela variedade metodológica.

Silveira (2016) admite que houve preocupação em fundar espaços institucionais para a promoção de estudos sistemáticos do direito. Especialistas compunham textos para explicar aos acadêmicos as inovações normativas. Pode-se perceber que houve certa inserção do método sociológico no campo jurídico. Silveira (2016) afirma que, contrariamente aos juristas do século anterior, os pensadores do direito dos meados do século XX procuraram incursionar por outros campos do conhecimento, nem tanto como atitudes eruditas, mas como uma forma de avançar os limites das temáticas que lhes cobravam.

Silveira (2016) diz que a busca para construir uma ciência do direito atual, calcada em métodos objetivos, pode ser compreendida como uma perda de espaço do direito no âmbito do conhecimento social, por causa de outros cursos especializados em humanidades que surgiram. Iniciou-se uma reflexão sobre outros saberes sociais

²⁰⁵ Deve-se somar a promulgação da Constituição de 1937.

concorrentes com o direito, que foram ganhando importância na formação jurídica, inclusive para revigorá-la, em razão da complexidade que se apresentava na sociedade.

O traço importante dessa época do ensino jurídico, segundo Silveira (2016), é que houve certa busca de modernização do ensino superior brasileiro, procurando dar-lhe bases técnicas e científicas. Entretanto, deveria ter havido um investimento na qualidade dos cursos de direito por parte do Estado. Porém, ao inverso, manteve-se o ensino tradicional e o ensino jurídico não se propunha nada mais, além de reproduzir o direito posto.

A ditadura militar instaurada pelo golpe de 1964, também fez mudanças no ensino jurídico brasileiro. Na década de 60 o Brasil estava imerso em severa crise, não somente política, mas também social e econômica. Diante desse panorama, em 1962 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que criou o Conselho Federal de Educação e que, dentre outras providências, estabeleceu um currículo mínimo para o curso de direito²⁰⁶. Não parece difícil perceber que um governo que foi tomado pela força, de algum modo passa a dizimar a espontaneidade do senso crítico, mitigando a participação política da população. A história demonstrou que o Executivo se fortaleceu na figura dos presidentes-generais, na mesma proporção em que o Legislativo se esvaziava pelas cassações dos direitos políticos. Nessa senda, a instabilidade política gerou reflexos na educação, não só no sentido de refrear as manifestações estudantis, mas também em diminuir o senso crítico dos atores do ensino superior.

Após um período de aceleração econômica, o Poder Público iniciou um processo de adaptação do perfil econômico ao sistema de ensino. O Plano Nacional de Desenvolvimento foi um dos instrumentos, priorizando a educação como um meio para buscar a capacitação profissional. A outra face da educação, com conteúdo libertador, reflexivo e tendente à mudança de comportamentos, era considerada uma atividade subversiva.

Em relação aos cursos de direito, ocorreu uma maxivalorização do tecnicismo, criando uma tendência na gestão da educação, chancelada pelos acordos MEC/USAID, que deram sustentação à reforma educacional de 1968²⁰⁷. Em termos curriculares, foram

²⁰⁶ O tema será devidamente estudado em capítulo próprio da tese.

²⁰⁷ Os acordos MEC/USAID entraram na ordem jurídica brasileira pela Lei n. 5.540/68. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, com o intuito de realizar uma reforma no ensino no Brasil, a partir de critérios ditados pelos Estados Unidos. Dentre os tópicos mais marcantes, encontra-se a redesignação dos cursos e a diminuição do tempo de estudo – o *primário* e o *ginasial* sofreram fusão e viraram o *primeiro*

retiradas muitas matérias dos cursos superiores, que abordavam temáticas sobre política, cultura e filosofia. O governo autoritário não fomentaria programas com reflexões nesse sentido.

Melo Filho (1986) afirma que o Brasil contava nessa época com 186 cursos de direito, que mantinham a mesma estrutura curricular. Era um ensino meramente reprodutor de conceitos, não sendo suficiente para a formação de bacharéis aptos a atuarem na advocacia e nas tarefas jurídicas de maneira emancipadora.

Com o advento da Constituição da República de 1988, e o consequente restabelecimento da ordem democrática, ocorreram transformações essenciais do ensino jurídico. Cumpre destacar a inserção de garantias e de direitos fundamentais introduzidos na ordem jurídica.

Melo Filho (1986) indica que, mesmo com o avanço democrático, a crise do ensino jurídico parecia crônica. As exigências sociais requeriam – e requerem - profissionais do direito com qualificação superior daquela proporcionada pelo ensino jurídico. Os conflitos sociais, eivados de complexidade, mesmo com a superação do autoritarismo pelos ares democráticos da Constituição da República, apresentavam problemas de difícil solução.

Graças à liberdade de expressão que retornava, iniciou-se um debate sobre as mazelas do ensino jurídico. A OAB, em 1992, criou a Comissão de Ensino Jurídico, com o intuito de começar uma avaliação – ou uma reavaliação - da função do advogado e sua atuação cidadã. Foram propostas avaliações das condições dos cursos de direito no País, tendo como parâmetro a Resolução CFE n. 03/72, que ditava na época as diretrizes curriculares. Essas avaliações feitas pela OAB do ensino jurídico repercutiram na sociedade ensejando a criação de uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico na SESu/MEC. Esse movimento de reflexão sobre o ensino jurídico resultou na Portaria 1.886/94, do MEC, que passou a regular as diretrizes curriculares para os cursos de direito no Brasil.

Tal portaria – como em seguida será examinada no presente texto – em conformidade com outras regras, gerou um sistema de avaliação realizado pelo Estado. Um importante instrumento desse sistema foi instituído pela Lei n. 9.131/95 que implementou o Exame Nacional de Cursos, que deu atenção à avaliação do desempenho

grau. O Clássico e o científico fundiram-se e surgiu o segundo grau. O curso universitário virou o terceiro grau.

discente, à análise das condições de ensino das IES, assim como determinou avaliações institucionais externas.

A partir das modificações instituídas pela Portaria 1.886/94, somada à política estatal de avaliação continuada das IES, iniciou-se a fiscalização e a interferência do Poder Público no ensino jurídico nacional. Era inegável a tentativa de melhoria do ensino do direito, nem tanto pela preocupação com a qualidade em si, mas pela necessidade das IES de adaptação à normativa que autorizava a formação dos cursos.

No cenário do ensino jurídico brasileiro não parece difícil perceber que há uma distorção entre as habilidades e competências holísticas que foram estipuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao egresso, nas reformas do ensino jurídico. Castro e Cantanhede (2017) alertam que há uma preocupação com a concepção de produção de conhecimento jurídico e a perspectiva crítica do ensino jurídico. Afirmam que o modelo de ensino delineado nas IES traduz modelos do campo das Ciências. Foi demonstrado em capítulo próprio da tese que o paradigma dogmático, ou positivista do direito, é a estrutura, demonstrando preocupação com a norma legal, mesmo que divorciada da realidade social e cultural. Também foi indicado que é uma concepção que, de algum modo, mitiga a capacidade crítica do sujeito. Tal capacidade, como igualmente foi demonstrado na tese, é um mecanismo essencial de construção de conceitos, que é componente fundamental da aprendizagem.

Para melhor apreender o contexto do ensino jurídico brasileiro atual, importa agregar que vivemos dias de altíssima influência das novas tecnologias, os meios de comunicação fornecem de modo continuado uma gama de redes diferenciadas de acesso a informações, agregado à complexidade e as angústias que surgem dessa teia de urgências e de aparências que estamos imersos. Hipnotizados por *touch screen*, achamos uma demasia o livro; seduzidos pela rapidez da conexão, nos aborrecemos com fundamentações teóricas. Ademais, a busca de solução dos problemas concretos de nossa sociedade poderia migrar do modelo positivista de direito para um paradigma social, para um paradigma emancipatório.

Castro e Cantanhede (2017) entendem que deve ser tecida uma crítica às estruturas tradicionais e excludentes da sociedade, que fazem do direito um instrumento para a legitimação dessas próprias estruturas. Agregue-se um dado concreto: atualmente há uma multiplicação de cursos de direito no País, reforçando a reflexão acerca de novos parâmetros de formação, com a preocupação centrada em um currículo que subsidie abordagens didático-metodológicas emancipadoras para a formação jurídica.

5.1.3 O tratamento do currículo no ensino jurídico brasileiro

O subitem abordará alguns tópicos da evolução do ensino jurídico no Brasil, analisando o tratamento dado ao currículo pelas IES no transcorrer da história do ensino jurídico no Brasil.

O objetivo será perceber os meandros do currículo do ensino jurídico no decorrer da história do ensino jurídico brasileiro, para perceber quais as abordagens que eram utilizadas na formação jurídica. O critério que será utilizado será o da verificação do currículo em relação às principais reformas do ensino jurídico.

Inicialmente, será abordada a primeira fase do ensino jurídico no Brasil, no período entre 1827 até 1889, que pode ser intitulado de ensino jurídico no Brasil Império.

Nesse período, o curso de direito possuía um currículo único, que, inicialmente, era composto por matérias que deveriam ser cursadas em 5 anos. Tal currículo refletia, com nitidez, critérios ideológicos e políticos do Império. Sofreu profunda influência do direito natural e do direito público eclesiástico²⁰⁸.

Rodrigues (1995) faz a indicação das matérias, da seguinte forma: no primeiro ano era cursado direito natural e público, análise da constituição do império, direito das gentes e diplomacia. No segundo ano havia duas cadeiras: a continuação das cadeiras anteriores (que constituía uma única cadeira) e direito público eclesiástico. O autor indica que no terceiro ano havia direito pátrio civil e direito pátrio criminal com teoria do processo criminal. O quarto ano possuía duas cadeiras: a continuação do direito pátrio civil e direito mercantil e marítimo. No último ano cursava-se economia política e teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

No decorrer do século XIX o currículo do curso de direito não acompanhou as alterações sociais, servindo para a formação dos filhos dos detentores do poder político e financeiro do Império, conforme verificado na tese.

As aulas eram estruturadas no estilo das conferências coimbrãs. O Estado tinha o controle sobre os programas de ensino, sobre o currículo, com o método a ser

²⁰⁸ Durante o Império as únicas modificações ocorridas foi a agregação das disciplinas de Direito Romano e direito administrativo.

empregada, com a seleção de professores e fazia o aporte dos recursos. A doutrina jurídica era o jusnaturalismo, conforme verificado no capítulo 3 da tese ²⁰⁹.

Mossini (2010) indica que os professores tinham escassa formação pedagógica e eram reprodutores da aula coimbrã, ou seja, expositores. O Estatuto Cachoeira regulava as modalidades avaliativas – no seu art. 6º indicava a necessidade da avaliação; no art. 30, do capítulo X, disciplinava a sabatina, a arguição feita aos sábados por alunos a aluno, sobre conteúdos lecionados pelos lentes na semana; o art. 40 tratava da avaliação mensal, que era uma dissertação. A avaliação final consistia num exame oral, com ponto sorteado.

Rodrigues (1995) localiza essa primeira fase do ensino jurídico do Brasil no período entre 1827-1889. Afirma o autor que era um ensino totalmente controlado pelo governo, não só acerca da alocação dos recursos, mas também em relação à metodologia, à nomeação de professores, à definição de programas e à montagem do currículo. O autor indica que o jusnaturalismo era a doutrina dominante, até a introdução do positivismo, em meados de 1870. Rodrigues (1995) reitera que as aulas no sistema de conferência serviam para a formação da elite econômica para que ocupassem os mais altos cargos políticos. Esse período do ensino jurídico brasileiro não experimentou mudanças estruturais significativas nesse intervalo de tempo.

Outro período marcante do ensino jurídico brasileiro ocorreu na República Velha, entre os anos de 1889 e 1930. Nesse período, de alguma maneira, pode-se dizer que houve certa democratização do ensino superior, uma vez que outras classes sociais tiveram possibilidade de estudar. Porém, ainda assim, o ensino jurídico parecia divorciado da sociedade, dos efetivos problemas políticos e culturais do País.

Mossini (2010) entende que tanto no Império quanto na República Velha os currículos dos cursos de direito estavam submetidos a um controle ideológico rígido, praticamente inexistindo espaços para mudanças, tendo sofrido escassas alterações.

A Lei n. 314, de 30/10/1895 determinou o novo currículo para os cursos de direito. O curso era de cinco anos. No primeiro ano havia três cadeiras: filosofia do direito, direito romano e direito público constitucional. O segundo ano trazia as cadeiras de direito civil, direito criminal, direito internacional público e diplomacia e a cadeira de economia política. no terceiro ano avançava o estudo do direito civil e do direito criminal, especialmente no estudo do direito militar e o regime penitenciário. Também

²⁰⁹ Até meados da década de 70, do século XIX, houve a preponderância do jusnaturalismo, quando, naquele então, introduziu-se o evolucionismo e o positivismo (MOSSINI, 2010).

nesse nível se estudava ciências das finanças e contabilidade do estado e o direito comercial. No quarto ano se encerrava o estudo do direito civil. Estudava-se nesse período o direito comercial, especialmente direito marítimo, falências e liquidação judiciária. Também se estudava nesse período teoria do processo civil, comercial e criminal e medicina pública. O curso terminava no quinto ano com quatro cadeiras: prática forense; ciência da administração e direito administrativo: história do direito, especialmente do direito nacional, e legislação comparada sobre direito privado.

Conferindo esse currículo com o currículo do período anterior, as alterações curriculares pareciam buscar a profissionalização. É válido agregar que também se iniciou a discussão sobre metodologias de ensino, talvez pelo advento das novas faculdades de direito abertas no País.

Examinando o currículo do ensino jurídico na da República Velha, percebe-se forte influência do positivismo na própria exposição do direito que seria ensinado. As cadeiras podem ser divididas em três grupos: as cadeiras de formação humanística, de formação técnica-profissional e as cadeiras com práticas jurídicas.

Em relação às cadeiras de formação humanística, esse currículo avançou em relação ao estudo do direito da época Imperial. No currículo passado havia apenas duas dessas matérias – direito natural e economia política. No período da República Velha aumentou para filosofia do direito, sendo reintroduzida a economia política e a história do direito. Frise-se que, em termos teóricos, o modelo jusnaturalista já fora suplantado pela concepção positivista. No currículo da República Velha as restantes cadeiras eram de formação técnica e profissional e com uma cadeira de prática jurídica que era a prática forense.

Até o ano de 1962 não ocorreram alterações de monta no currículo dos cursos de direito. As faculdades seguiam com currículos uniformes, preestabelecidos e rígidos. Em termos de regramento jurídico dos cursos de Direito, de acordo com a primeira LDB – Lei n. 4.024/61 -, as IES deveriam elaborar, a partir de um currículo mínimo ditado pelo Conselho Federal de Educação, um currículo pleno. Essa determinação deu início à terceira fase do ensino jurídico do Brasil. O objetivo central da determinação era adaptar questões culturais, sociais, políticas e econômicas do país ao ensino, numa tendência à flexibilização.

O implemento do currículo mínimo foi imposto pelo parecer n. 215, do Conselho Federal de Educação, em 1962. Como se percebe, fazia uma contraposição ao currículo pleno que vigorava. Rodrigues (1995) indica que ocorreram problemas de

implementação porque, com o passar do tempo, se tornou um currículo máximo e a alteração não foi relevante para o ensino jurídico. Segundo o autor, as disciplinas escolhidas denotavam a manutenção da tendência de o curso de direito num formador de técnicos jurídicos, o que, afinal de contas, parece ser o destino do ensino jurídico pátrio.

Como indicado, a LDB gerou um currículo fixo, mínimo, mas que não alterou o ensino jurídico de modo significativo. Entretanto, o fenômeno do aumento da oferta de faculdades de direito começou a aumentar. Machado (2009) lembra que era um projeto que se voltava para sustentar o tecnicismo do crescimento econômico, que era financiado pelo capital externo. Era a premente necessidade de novos técnicos para levar em frente o *milagre brasileiro*. Não parece difícil concluir que o número de vagas era primordial frente a um objetivo de qualidade educacional. Rodrigues (2005) indica que, no transcorrer da década de 60, dobrou o número das faculdades existentes no Brasil – passou de 61 faculdades de direito para 122. Que se agregue que entre as décadas de 50 e 70 do século XX foram criadas as universidades federais – praticamente uma em cada Estado da federação – além da criação de algumas universidades estaduais, que, por certo, também possuíam ensino jurídico.

Acerca do conteúdo do currículo mínimo, esse trazia duas disciplinas de formação humanística – introdução à ciência do direito e mantinha a economia política. A formação técnico-profissional vinha exacerbada de disciplinas dogmáticas. Era composta de direito constitucional, incluindo teoria geral do Estado, direito internacional privado e público, como matérias autônomas. Também era lecionado direito administrativo, direito financeiro e finanças, direito civil, direito comercial, direito trabalhista, direito penal e medicina legal. O currículo agregava o direito judiciário civil e direito processual penal com prática forense. A prática jurídica ocorria na disciplina da prática forense, que aparecia como conteúdo do direito judiciário.

Um dos reflexos do golpe militar de 1964 no ensino jurídico foi uma disposição em profissionalizar os cursos, sob a justificativa de atendimento ao mercado. As faculdades de direito, em razão da censura, não fomentavam o debate. Trabalhavam com um ensino distante da realidade cultural e social, estruturado num conjunto acrítico de informações genéricas, na quase totalidade presas à lei, conforme se depreende da análise do currículo do curso de direito proposto em 1962.

A década de 70 experimentou um crescimento populacional intenso no país, com um consequente aumento da movimentação econômica. Essa rotação econômica

solicitou no mercado de trabalho um maior número de bacharéis em direito, para atender a demandas contratuais, de execução de obrigações, dentre outros temas. Por ser uma questão mercadológica, envolvendo oferta e demanda, mais faculdades de direito surgiram, ensejando um acesso maior da classe média nessas IES. Nesse interregno, outra alteração surgiu. Por intermédio da Resolução n. 3/1972, foi instaurado um currículo mínimo para ser cursado entre 4 e 7 anos, com o mínimo de 2.700 horas. Essa alteração configurou outra fase do ensino jurídico no Brasil.

Em termos de currículo, a Resolução agregou na formação humanística a sociologia, mantendo-se as outras duas disciplinas da Resolução n. 3, de 1972. A formação técnico-jurídica manteve direito constitucional, incluindo teoria geral do Estado, direito civil, comercial, trabalhista, penal e direito processual civil e penal. A inovação era que a IES escolheria duas, dentre as seguintes matérias: direito internacional privado e público, direito financeiro tributário e fiscal, direito de navegação, direito romano, direito agrário, direito previdenciário e medicina legal. A prática forense era obrigatória, mas sem uma carga horária legalmente definida.

Em 1980 foi instaurada uma comissão de especialistas no ensino jurídico, com o objetivo de refletir sobre o funcionamento e a estrutura do ensino do direito no Brasil. Ainda se desenvolvia o currículo da Resolução n. 3, de 1972. A comissão era composta pelo critério da representação regional de cada quadrante do País. Foi incumbida de apresentar outra proposta de mudança curricular.

Haveria um modelo curricular que era configurado em quatro grupos de matérias, a saber: um grupo de matérias básicas, cujas disciplinas eram introdução à ciência do direito, sociologia geral, economia, introdução à ciência política e teoria da administração. Um segundo grupo seria de matérias de formação geral, composta de teoria geral do direito, sociologia jurídica, filosofia do direito, hermenêutica jurídica e teoria geral do Estado. No terceiro grupo que surgiriam as matérias de formação profissional, em que seriam tratadas as seguintes disciplinas: direito constitucional, direito civil, direito penal, direito comercial, direito administrativo, direito internacional, direito financeiro e tributário, direito do trabalho e previdenciário e direito processual civil e processual penal. Um quarto e último grupo de matérias indicava um espaço a ser preenchido por matérias direcionadas a habilitações específicas.

Lôbo (1996) indica que a proposta apresentada não solucionaria problemas do ensino jurídico, principalmente porque estava baseada no positivismo legalista, exageradamente formal e tecnicista. Segundo o autor, parecia inexistir um compromisso

com o raciocínio jurídico e com a formação de uma consciência reflexiva apta a produzir agentes de transformação social.

Essa proposta curricular não foi analisada nem pelo Conselho Federal de Educação, nem pelo MEC, basicamente porque a Resolução n. 3/72, apesar de indicar um currículo mínimo nacional, permitia, de alguma forma, certo grau de autonomia para as IES definirem seu currículo pleno, desde que respeitado o currículo mínimo.

Essa situação perdurou até 1998, com a implantação das Diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do ensino jurídico, em instânciação nacional, fixado pela Portaria n. 1.886/94.

Em 4 de janeiro de 1995 entraram em vigor as novas diretrizes curriculares mínimas para o curso de direito, substituindo o currículo mínimo anterior determinado pelo Resolução 3/72, do CFE, que foi revogada pela portaria 1.886/94, do Ministro da Educação. O texto foi elaborado por uma comissão de especialistas de ensino do direito²¹⁰.

Cumpriam deliberação do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, realizado em 1993, em Brasília, que foram precedidos por 3 seminários regionais – Porto Alegre, Recife e São Paulo -, também realizados em 1993. Tais seminários se propuseram a ser uma reflexão coletiva da comunidade jurídica e dos envolvidos com o ensino jurídico público e privado, para compor propostas e sugestões para a formação jurídica do país, tendo por premissa o esgotamento do modelo adotado pela resolução 3/72, do CFE. Os seminários se concentraram na tentativa de elevação da qualidade do ensino, sobre questões de avaliação interna e externa dos cursos e sobre o conteúdo mínimo.

A Lei n. 8.906/96 – o Estatuto da OAB – teve um papel importante nesse contexto. O art. 54, XV, da Lei n. 8.906/96, atribuiu ao Conselho Federal da OAB a prerrogativa de colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos²¹¹. Compreenda-se que essa presença marcante da OAB, tanto na fiscalização do ensino jurídico como nas políticas curriculares, deve ser sopesada com o fato de que os cursos de direito não formam

²¹⁰ Professores Silvino Joaquim Lopes Neto, da PUC-RS, Paulo Luiz Netto Lôbo, da UFAL e José Geraldo de Souza Júnior, da UNB.

²¹¹ Entretanto, ao se verificar o conteúdo do art. 44, I, do Estatuto da OAB, percebe-se uma extrapolação dos limites de fiscalização das atividades profissionais, pois a OAB enumera como uma de suas finalidades pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas. A análise dessa norma parece soar como uma demasia.

somente advogados, mas bacharéis em direito. Muito embora sejam formações conexas, são distintas.

A portaria n. 1.886/94 trouxe disposições normativas sobre o conteúdo mínimo, que eram diretrizes curriculares gerais comuns a todos os cursos de direito do Brasil – é dizer, havia um currículo mínimo igual para todos os cursos de direito. Existia, também, o currículo pleno, que era o currículo mínimo somado às atividades definidas no projeto pedagógico do curso²¹². O espírito da portaria era de que o currículo pleno deveria se adaptar às condições da IES, às finalidades jurídico-científicas a que se destinava o curso e, também, às necessidades sociais e culturais da região geoeconômica onde se situava o curso.

A interdisciplinaridade parecia se mostrar essencial e ganhava duas dimensões: a dimensão interna, que seria a integração do currículo pleno com atividades de pesquisa e de extensão, através de seminários, núcleos temáticos interdisciplinares, etc. A dimensão externa, que se daria por intermédio de matérias que possibilitassem reflexão crítica e uma consciente postura institucional do direito. Lôbo (1995) afirma que a dimensão externa da interdisciplinaridade propiciava uma abertura às ciências sociais, à política, à filosofia, às perspectivas lógicas, às dimensões éticas e para a linguagem.

O conteúdo mínimo estava assentado num tripé: a formação fundamental, que se queria reflexivo-crítica; a parte profissionalizante de cunho técnico-jurídico, que deveria capacitar o exercício competente das carreiras jurídicas, e a parte prática, que deveria de subsidiar meios para aplicação do direito.

Para implementar o conteúdo mínimo, a portaria fez a distinção entre matéria e disciplina - a matéria seria o conteúdo e a disciplina o continente²¹³. As matérias foram divididas em fundamentais, como a introdução ao direito, filosofia, sociologia, economia e ciência política. As matérias profissionalizantes eram o direito constitucional, administrativo, tributário, processual civil, processual penal, internacional, trabalhista, civil e comercial. E a prática jurídica passou a ser curricular.

As preocupações didáticas estavam assentadas na execução do curso. Ocorreu uma expansão da carga horária – de 2.200 para 3.300 horas. Percebe-se uma preocupação com os cursos noturnos, que, tradicionalmente, apresentam maiores

²¹² O currículo pleno não pode ser reduzido ao currículo mínimo.

²¹³ Num curso de direito uma disciplina pode conter toda uma matéria, por exemplo, no direito processual trabalhista. Também uma matéria pode estar dispersa em várias disciplinas, como é o caso de direitos humanos. Também poderá uma matéria ser dividida em várias disciplinas, como é o caso do direito civil que, pela sua extensão e amplitude, geralmente é exposto em cerca de oito semestres nos cursos de direito.

problemas de qualidade, em virtude do natural cansaço de professores e alunos.²¹⁴ Também houve a opção de não pulverizar as disciplinas com carga horária reduzida, considerando melhor manter disciplinas concentradas. Essa última parece ser providencia acertada, pois até nos dias atuais há um simplismo em criar uma disciplina a cada matéria que pareça relevante, ou que fosse um dos tantos modismos jurídicos. Melhor seria que a nova matéria se visse incorporada às disciplinas existentes (LÔBO, 1995).

A portaria agregou uma parte flexível para o ensino jurídico, de cunho extracurricular. Eram atividades que poderiam, inclusive, ser disciplinas não presentes no plano de execução curricular, que fossem livremente escolhidas pelo aluno²¹⁵. Para além dessas disciplinas o aluno deveria participar de atividades diferentes das atividades das disciplinas formais²¹⁶. Tais atividades deveriam ser aceitas e registradas pela coordenação do curso, mediante a comprovação por certificados, ou outros documentos análogos. A IES determinaria a carga horária da atividade complementar, sendo certo que o aluno deveria diversificar a prática da parte flexível, não cursando o total da carga horária com uma prática apenas.

Também haveria uma monografia de final de curso. Igualmente um estágio curricular de prática jurídica. Esse estágio realizava-se mediante atividades exclusivamente práticas, não podendo ser desdobrado em disciplina formal. Ocorreria num núcleo de prática jurídica de instalação obrigatória.

O ensino jurídico brasileiro experimentou outro estágio evolutivo. Tal mudança se deu por intermédio da Resolução n. 9/2004, do CNE/CES, que instituiu as diretrizes curriculares do curso de graduação em direito, bacharelado, para serem observados pelas IES em sua organização curricular. Posteriormente foi alterada pela Resolução CNE/CES n. 3/2017.

A norma indicou que o curso de direito – para além de observar as Diretrizes Curriculares Nacionais – seria expresso através do projeto pedagógico que abrange o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio

²¹⁴ Destinava-se um máximo de 4 horas de atividades diárias. Essa carga horária permitia que o curso fosse realizado em 6 anos.

²¹⁵ As disciplinas cursadas na parte flexível não se confundiam com as disciplinas eletivas, pois essas compunham o regime de crédito a ser cursado, e estavam fixadas no currículo pleno.

²¹⁶ Segundo Lôbo (1995), seriam seminários ou núcleos temáticos, projetos de pesquisa, de extensão, iniciação científica, monitoria, participação em eventos culturais e científicos (congressos, seminários, simpósios, conferências), em representações estudantis, em encontros de estudantes, publicação de trabalhos, dentre outras atividades.

supervisionado curricular, um sistema de avaliação, as atividades complementares, o trabalho de conclusão de curso, o regime acadêmico da oferta e a duração do curso.

A organização curricular do curso de graduação em direito estabeleceria as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem, a saber: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, desde que atendido o disposto na Resolução em análise²¹⁷.

O art. 2º, § 1º da Resolução, expressamente determinava que o projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangeiria, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; concepção e composição das atividades complementares; e, inclusão obrigatória do trabalho de final de curso.

Acerca do perfil do graduando em direito, a Resolução indicava que o curso deveria assegurar sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania²¹⁸. Perceba-se que havia um certo atrevimento nesses propósitos, uma vez que uma determinação de uma resolução pode

²¹⁷ O art. 6º da Resolução n. 9/2004, do CNE/CES assim determinava as condições para conclusão e integração curricular e os regimes acadêmicos.

²¹⁸ Conforme art. 3º da Resolução n. 9/2004, do CNE/CES.

gozar de validade jurídica, parecendo mais complexo a sua eficácia, no campo fenomenológico.

A Resolução n. 9/2004 indicou que o curso de direito deveria possibilitar uma formação profissional que revelasse, ao menos, as seguintes competências e habilidades, textualmente determinadas pela norma em seu art. 4º: leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; interpretação e aplicação do direito; pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito; adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; correta utilização da terminologia jurídica ou da ciência do direito; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; julgamento e tomada de decisões, e domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito.

Os planos de ensino deveriam ser entregues aos alunos antes do início de cada período letivo. Conteriam os conteúdos e atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Havia uma exigência normativa de que os cursos deveriam ter em sua organização curricular e em seu projeto pedagógico atividades e conteúdo que fossem interligados num triplo eixo de formação: fundamental, profissional e prática.

Conforme determinado no art. 5º da Resolução em análise, o eixo de formação fundamental objetivava integrar o aluno no campo jurídico, estabelecendo relações com outras áreas, estudando conteúdos essenciais sobre antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia e sociologia.

O eixo de formação profissional, para além do enfoque dogmático, abrangia o conhecimento de conteúdos sobre direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual. A Resolução indicava que deveriam ser observadas as peculiaridades dos diferentes ramos do direito, com uma contextualização de acordo com a evolução do próprio direito. Deveria ser verificada a aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, dentre outras condizentes com o projeto pedagógico.

O terceiro eixo era o de formação prática. Tal eixo objetivava 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.

Além dos eixos indicados, a Resolução determinava a realização de estágio supervisionado, de atividades complementares e o trabalho de curso²¹⁹.

O estágio supervisionado era componente curricular obrigatório, devendo cada IES, pelo seu colegiado, aprovar um regulamento para a operacionalização desse estágio. A IES deveria ter um NPJ – Núcleo de Prática Jurídica - com regulamento próprio, podendo contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais. Em todas as hipóteses haveria a supervisão das atividades e elaboração de relatórios que deveriam ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. Tais atividades poderiam ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se pudesse considerá-lo concluído.

Em relação às atividades complementares, o art. 8º da Resolução em estudo, textualmente indicava que elas seriam componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, que possibilitariam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade²²⁰.

O trabalho de conclusão do curso era componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo que seria fixado pelas IES em função de seus Projetos Pedagógicos.

Estabelecidos os marcos de desenvolvimento das etapas do ensino jurídico no Brasil, cumpre refletir acerca da estrutura e do funcionamento do ensino jurídico brasileiro atual.

²¹⁹ Regulados pela Resolução n. 9/2004, do CNE/CES, nos artigos 7º, 8º e 10, respectivamente.

²²⁰ As atividades complementares não se confundiam com o estágio supervisionado nem com o trabalho de curso.

5.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO JURÍDICO

O subitem fará reflexões acerca do significado de qualidade do ensino e qual o papel do professor nesse contexto. Também se refletirá sobre o tecnicismo do modelo de ensino do direito, dentre outras questões sobre o ensino jurídico. O subitem se encerra com a análise do parecer 635/2018, do CNE/CES, que doravante disciplinará o ensino jurídico do Brasil.

O objetivo do subitem será apontar caminhos para debater a crise do ensino jurídico, suas questões específicas, além de reforçar a concepção de o currículo pode ser um componente adequado para se pensar o ensino jurídico, em razão da sua nova configuração.

5.2.1 Qualidade de ensino e a figura do professor

O presente tópico irá se ocupar da temática da qualidade do ensino e pensar a figura do professor nesse processo.

O objetivo é fornecer subsídios para se compreender a extensão da crise do ensino jurídico.

Uma reflexão sobre a qualidade de um ensino que forma profissionais que atuarão em estruturas complexas da sociedade, como é a área jurídica, deve ser uma reflexão que envolva variados segmentos sociais – não somente pesquisadores, docentes e gestores, mas, também, o Poder Público, os órgãos de classe, a sociedade civil organizada e as instâncias políticas. É uma discussão maiúscula, sobre a cidadania.

Esse ensino formal se dá na universidade. A universidade brasileira, sob vários aspectos, pode ser considerada um ambiente de formação tecnicista, em alguns momentos, perigosamente, se divorciando de saberes interdisciplinares. Em alguns pontos, vê-se preponderar o saber consequencialista e utilitário, rigorosamente pragmático, desprovido de crítica, para atender ao mercado.

O aluno do curso de direito, sob um prisma generalista, não lida diretamente com a pesquisa - o que lhe ensinaria a aprender, lhe daria oportunidade de lidar com a incerteza e com a contradição. O ensino, a pesquisa e a extensão, numa organização universitária, são indissociáveis, equivalendo afirmar que a pesquisa deve ser integrante, de modo sistemático, do ensino de graduação.

A qualidade do ensino deve refletir de maneira intensa na formação política e científica dos egressos. Esse efeito deve ser visível, demonstrável, não podendo ser um mero discurso²²¹. A ideia de qualidade de ensino parece ser mais bem representada a partir de elementos conjuntos como, por exemplo, a natureza dos programas e dos métodos de ensino, uma infraestrutura com adequação, a competente preparação do professor e do aluno, uma relação capacitada entre ensino e investigação, dentre outros aspectos.

Demo (1990) lembra que são avaliados processos e não produtos. Indica o autor que a ideia de qualidade de ensino se reveste de uma dupla dimensão: uma dimensão de caráter formal, que tem a ver com a natureza científica, técnica e lógica do resultado dos processos; e uma dimensão política, que se relaciona com a relevância social, ou seja,

²²¹ Os raciocínios iniciais sobre a qualidade do ensino precisam partir de uma reflexão coletiva sobre um projeto pedagógico contribuinte.

com a efetiva capacidade do egresso na construção, ou reconstrução, da sociedade em que se encontra inserido.

O ensino objetiva a transformação da pessoa por intermédio do desenvolvimento das capacidades atitudinais e cognitivas. Soares e Cunha (2017) afirmam que, para essa qualidade se perfazer, é necessária uma pedagogia emancipatória, com postura crítica, que reflita suas mudanças não só no aluno, mas no professor e na cultura acadêmica. Sendo certo que tal postura emancipatória não pode ser uma incorporação acrítica de métodos inovadores, muito menos a padronização de formas de ensinar – ela deve iniciar pela assunção de uma postura ética, epistemológica e político-pedagógica dos envolvidos nesse processo.

A temática comporta, também, uma reflexão sobre a figura do professor de direito e a formação mínima de um jurista.

Ao se analisar as propostas de reforma do ensino jurídico, algumas vezes parece que as diretrizes atribuem ao professor de direito poderes miraculosos para formar egressos idealizados no contexto da burocracia estatal. Parece indicar que os professores suplantem as próprias grades curriculares das faculdades, que se propõem a ensinar leis e pouco direito. Já aqui se verifica uma contradição: há o desejo da formação de profissionais idealizados frente a um currículo que não proporciona, no plano da realidade, essa formação.

Além da necessidade de uma constante reforma curricular, deve existir uma confluência entre a atuação do professor com o projeto do curso, para que se possa almejar um ensino jurídico com um mínimo de qualidade. Parece imprescindível que o professor possa ministrar suas aulas sem a colaboração de resumos ou outros meios similares²²². No campo empírico, fala-se numa aula que não seja embasada com livros de direito simplificados, resumos, manuais que, parte das vezes, possuem deficiências científicas, etc. Imagina-se que nem docente nem discente poderiam fazer uso desses expedientes.

O propósito central deve ser a aprendizagem, sendo certo que não é um processo construído por associação livre. Um raciocínio deve puxar outro, um tema deve levar a outro, competindo à coordenação do curso conceber o projeto tático para tanto – e que

²²² Consiste num desafio no plano simbólico o fato de um professor ter condições de argumentar sem fazer uso de artifícios *prêt-à-porter*, como resumos, ferramentas do *Google*, dentre outras práticas similares. Não parece ser tão difícil ministrar uma aula sem o apoio desses *gadgets*. Há vida intelectual nos textos. Aulas-show têm um outro *locus*.

deve perpassar todo o curso²²³. Logicamente, estribado em boa literatura jurídica. A esse propósito, parece ser a hora de o professor de direito reduzir – para dizer o mínimo – a prática de discutir artigo por artigo de lei em sala de aula. Qualquer pessoa, em qualquer momento, pode pesquisar essas informações e acessar comentários sobre essas normas em qualquer site. Um professor não se faz sendo reprodutor de informações encontradas em qualquer lugar. Essa prática parece ser uma comunicação tautológica – é dizer, o professor utiliza uma obra que qualquer pessoa com alguns requisitos mínimos consegue escrever. Se essa for a formação jurídica, então não há necessidade de professor.

Ademais, as provas poderiam ser dissertativas – alunos precisam saber escrever, pensar e resolver grandes casos jurídicos. A cômoda prática de solicitar instrumentos avaliativos de assinalar poderá, em algumas vezes, beirar, inclusive, a infantilidade. Não se retira o mérito dessa forma de instrumento, sendo certo, entretanto, que não poderá perpassar a integralidade do curso de direito. Os professores, logicamente, precisam ser remunerados para a composição e correção das provas.

A preparação dos alunos num curso de direito deve passar, também, pela pesquisa. É constatável que professores que pesquisam repassam aos alunos muito mais que o básico, que o corriqueiro. No envolvimento com a pesquisa, o aluno possui tarefas especialmente criativas e úteis para a formação do jurista: escrever textos, participação em debates, leitura obrigatória dos clássicos e, por certo, também, conhecer o trabalho do professor pesquisador e o conteúdo de suas obras. Importa aclarar que ser operador do direito em nenhum momento faz preterir a pesquisa.

O professor de direito também necessita fluência na dogmática jurídica – reiterando que a dogmática, entretanto, não será o combustível exclusivo das aulas. Os conceitos basilares do direito devem ser conhecidos e debatidos, tanto em relação a seus pressupostos quanto em relação a seus efeitos. Parece ser um equívoco do ensino jurídico a ausência de questionamento sobre algum instituto de direito, baseado na frágil crença de que não há nada além do já compreendido. É cediça a lógica acadêmica de que vivemos com respostas prontas para perguntas já feitas. É imperativo que um professor incite e se gabarite para novas perguntas.

²²³ Exemplificativamente, o professor pega um acórdão de um tribunal, buscando perceber se houve coerência jurídica na decisão, ou se o caso foi resolvido de outro modo. Verificar quais métodos o julgador lançou mão, etc. No próprio TCC, o orientador pode, ao tratar da metodologia, falar sobre, por exemplo, dedutivismo e indicar livros que relacionem o tema e com alguma peça judicial que se adapte ao tema pesquisado.

Streck (2009) faz concluir que não precisamos de professor que não saiba as respostas a questões já respondidas pelo direito – ao inverso, o professor deve responder objetivamente essas questões. Indica que também não se deseja um advogado que se arvora em fazer correções epistemológicas no conteúdo de uma ação judicial. Não parece ser esse o problema central. O autor indica que a habilidade central será a de distinguir um caso simples de um *hard case*, pois há uma diferença ontológica entre eles. A metodologia poderia levar à preparação do aluno para que tornasse simples o caso complexo, através de sua compreensão²²⁴.

Esse processo é muito complexo. Somado à característica imediatidade dos atores do ensino jurídico e seu exacerbado tecnicismo, parece mais utópico do que exequível. Cumpre desenvolver a temática do tecnicismo como um modelo do ensino jurídico brasileiro.

²²⁴ Há passos que podem ser dados nesse sentido, como, por exemplo, a formação de grupos de pesquisas pelos professores, uma intersecção dos estudos da graduação com os estudos realizados pela pós-graduação. Da mesma maneira, que as agências de fomento governamentais investissem de forma mais adequada seus valores, para incentivar esse processo.

5.2.2 O tecnicismo do modelo do ensino jurídico atual

O subitem trata dos aspectos do tecnicismo do modelo do ensino jurídico no Brasil.

Tem por objetivo indicar os pontos cruciais desse modelo de ensino para que se possa refletir acerca das questões que indicam uma possibilidade de incremento de qualidade no ensino do direito, tendendo a formar profissionais mais críticos e aptos a intervir na realidade circundante, auxiliando na solução dos graves conflitos sociais que vivemos na contemporaneidade.

O ensino jurídico, a partir de sua fundamentação positivista, almeja suprir todas as possibilidades do sistema jurídico. Essa concepção foi baseada num pensamento tecnicista, como se pode depreender das estruturas curriculares apostas nesta tese, nos subitens antecedentes.

O modelo positivista apresenta o direito como um sistema apto a responder todas as questões da organização social, dando garantia de funcionamento e de eficácia, por intermédio de técnicas jurídicas. Percebe-se que o tecnicismo não comporta questionamento acerca de sua eficácia, pois parece estar consolidado no sistema social.

Machado (2009) entende que todos os questionamentos sobre a legitimidade do sistema jurídico - sua aptidão para promover formas de sociabilidade, seus padrões de justiça, etc. -, são indagações irracionais, que fogem à racionalidade técnica de um sistema legitimado em si. Indica o autor que o saber jurídico se esgota em um saber tecnicista, que prescinde todas as outras formas de conhecer a realidade jurídica.

Na metade do século XX, no Brasil, tanto na prática jurídica quanto no ensino do direito, afirma Machado (2009), houve uma substituição das ideias liberais clássicas, de fundo humanista, por valores específicos da sociedade tecnológica, sustentados em razão da modernização e do progresso.

A representação no ensino do direito dessa conversão ideológica foi o predomínio da técnica jurídica, a partir de concepção de controle e de decidibilidade, tornando essas questões quase que como um parâmetro de justiça. Esse tecnicismo “apresentou-se fundado filosoficamente ainda num certo resquício da retórica jusnaturalista que, cada vez mais, foi assumindo seu caráter metafísico, supralegal, sem aderência às condições concretas da realidade histórica”. (MACHADO, 2009, p. 152).

A cultura jurídica tecnocrática tem sua sustentação no positivismo normativista – o Estado como o local do qual emana o direito e a lei como sua expressão formal

máxima. Tal estrutura faz uma cultura jurídica assentada em dogmas que orientarão os operadores do direito a agirem sempre a partir das determinações técnicas do direito. Via de consequência, tende a fazer do ensino jurídico uma prática profissionalizante e tecnicista.

O exagero na importância da técnica jurídica ofusca as estruturas políticas, culturais e sociais do fenômeno jurídico, assim como mitiga a natureza ética do direito, que deixa de ser um estudo sobre a liberdade passando a ser um instrumento de controle social.

O direito, nesse contexto, é uma tecnologia de controle e decisão. Machado (2009) menciona que o direito está orientado por um sentido de eficiência e legitimado retoricamente pela ideia de progresso, mesmo que disperse a dimensão ética²²⁵.

A dogmática jurídica toma-se num cunho tecnicista de organização social, fundando o predomínio da razão tecnológica em detrimento da autonomia crítica do bacharel. Esse bacharel não se opõe politicamente às formas de dominação social instituídas juridicamente – isso, porque não produz uma crítica consistente do direito positivo, por que não relaciona o direito com as estruturas de poder econômico e social que subjazem à norma, local onde se estabelece a dominação (MACHADO, 2009).

O mercado – que se configura no local da modernidade tecnológica – traça o perfil do profissional do direito em razão de uma racionalidade técnica. Machado (2009) indica as características, que mais parecem serem valores, de uma sociedade tecnológica: conhecimento da legislação; agilidade no manejo das técnicas processuais; conhecimento de economia, para prevenir intervenção judicial; capacidade de condicionar a técnica jurídica aos valores do progresso e do desenvolvimento; capacidade de adaptar-se ao trabalho assalariado que a advocacia liberal impôs, dentre outras características apontadas pelo autor (MACHADO, 2009).

O ensino jurídico, portanto, está numa perspectiva de atendimento ao mercado, com os conteúdos programáticos das disciplinas profundamente relacionados com as demandas econômicas²²⁶.

²²⁵ Nesse contexto, o ensino jurídico com base normativista-positivista oferece suporte teórico somente para o conhecimento técnico-legal.

²²⁶ Estuda-se cada vez mais a teoria do negócio jurídico, direito dos contratos, marcas e patentes, aspectos jurídicos de *softwares*, direito autoral, contratos administrativos, dentre outros temas, sempre tendendo a questões econômicas, em detrimento da formação humanista. Não se estuda com o mesmo denodo os direitos humanos, o feminismo jurídico, os direitos dos hipossuficientes, o regramento dos vulneráveis, etc.

Esse saber do aluno quase nunca supera o alcance precário do currículo mínimo. Machado (2009) sustenta que a capacitação tecnológica desvinculada de um contexto ideológico adentra no saber jurídico e privilegia a eficiência como fator legitimador dos objetivos dos detentores do poder. Agrega o autor dizendo que, com tal visão tecnológica, o fenômeno jurídico se reduz a um formalismo que racionaliza os objetivos econômicos. Essa racionalidade formal da dogmática jurídica, e o consequente saber dogmático, se apresentam como uma tecnologia semelhante a industrial, tendo, portanto, uma visão econômica formidável. Machado (2009) indica que essa dimensão econômica da dogmática traz uma suposta neutralidade que a técnica jurídica busca ocultar.

Essa formação técnico-jurídica parece ser profundamente danosa para o desenvolvimento humanista do bacharel – reduzem-no à dogmática da decisão, alheio ao pensamento ético, sem a crítica histórica da sociedade. O bacharel que domine as técnicas legais com sofisticação, mas que não tenha a percepção crítica da sociedade, pode incorrer em dupla temeridade ético-política: ser manejado pelo poderio econômico, consolidando relações de desigualdade e de dominação; ser um instrumento de injustiça ao mediar relações jurídicas aéticas, ou antiéticas - muito embora podendo ser relações legais -, com uma convicção de neutralidade política equivocada.

Dentro desse contexto, desenrola-se o ensino do direito atual no Brasil.

Diante desse painel problemático, o CES/CNE publica o Parecer n. 635/2018, que fornece novas diretrizes para os cursos de direito no Brasil. Cumpre examinar essa normativa.

5.2.3 Parecer CES/CNE n. 635/2018

O presente subitem se propõe a fazer a verificação do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE e fazer um comparativo necessário entre a Resolução n. 9/2004, do CES/CNE com o Parecer n. 635/2018, do CES/CNE.

Terá por objetivo a compreensão dos temas que darão os rumos do ensino jurídico na contemporaneidade no Brasil.

As diretrizes que regulavam o ensino de direito no Brasil, até o advento do Parecer 635/2018, do CES/CNE, eram oriundas dos seguintes diplomas legais: Resoluções CNE/CES n. 9/2004, n. 2/2007, n. 3/2007 e n. 3/2017. Essas normas fixavam que a duração mínima do curso de direito seria de 5 anos, perfazendo um total de 3.700 horas, de sessenta minutos, equivalentes a 4.400 horas-aula de cinquenta minutos. O Poder Público tornava obrigatório o projeto pedagógico abrangente com elementos estruturais definidos expressamente. O perfil do graduando seria definido de forma expressa tendo por base o perfil definido no âmbito ainda da Portaria n. 1.886/1994. As habilidades e competências também eram definidas de modo exposto, nas mesmas bases com que foi indicado o perfil do graduando.

Em relação ao currículo, as disciplinas de formação humanística eram as definidas pela Resolução 9/2004, conforme verificado no capítulo antecedente. Eram obrigatórias as matérias de formação técnico-profissional, conforme a mesma definição normativa. Estava mantida a prática jurídica obrigatória, realizada em Núcleo de Prática Jurídica, podendo ser realizada integralmente mediante convênios, com supervisão obrigatória. A duração da prática jurídica permanecia em 20 % da carga horária do curso. Eram exigidas as atividades complementares e o Trabalho de Curso era obrigatório.

As novas diretrizes estão contidas no Parecer 635/2018, do CES/CNE, que foi homologado pela Portaria n. 1.351/2018, do CES/CNE, que instituiu as diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito. Cumpre examiná-las e fazer um comparativo com o regramento anterior.

As novas diretrizes estruturam o curso de direito com uma duração mínima de 5 anos, com 3.700 horas, o que é equivalente a 4.400 horas-aula de cinquenta minutos. Há obrigatoriedade de um projeto pedagógico que contemple os elementos estruturais definidos expressamente pela Portaria. O perfil do graduando aparece definido de maneira expressa, porém há uma série de alterações, se comparado às diretrizes

anteriores. São definidas habilidades de modo expreso e há uma ampliação das competências interpessoais, instrumentais e cognitivas.

Em relação ao currículo, a Portaria indica que as disciplinas de formação humanística devem estabelecer um trânsito com as demais vertentes do conhecimento humanístico e filosófico, construindo um diálogo com as ciências sociais e com as novas tecnologias da informação. Um tópico importante é que a portaria não define conteúdos obrigatórios.

Acerca da formação técnico-profissional apresenta as seguintes matérias: teoria geral do estado, direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional, direito previdenciário, mediação, conciliação e arbitragem.

Em relação à Prática Jurídica, essa deve ser oferecida de modo obrigatório pela IES em seu NPJ. Entretanto, também é permitida sua realização por meio de convênios, desde que haja supervisão acadêmica. A diretriz não indica qual o percentual que deve ser realizado na IES e em outros locais, externamente. A duração da Prática Jurídica é de até 20% do curso, em conjunto com as atividades complementares. O Trabalho de Curso é obrigatório.

Cumprir analisar o conteúdo normativo efetivo do Parecer, sempre que possível construindo raciocínios comparativos com o regramento anterior do curso de direito.

O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito, que deverão ser observadas por todas as IES. Em seu art. 2º, o Parecer se ocupa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A norma indica que deverá obrigatoriamente constar no PCC o perfil do graduando, as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática, a prática jurídica, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o Trabalho de Curso, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

A portaria exigiu a inclusão de conteúdos, habilidades e competências curriculares básicas para uma formação adequada. Tais inclusões são obrigatórias, nos termos das Diretrizes Nacionais Curriculares, e cogentes em todos os PPCs dos cursos de direito. Levam em conta as peculiaridades de cada projeto pedagógico – específico de cada PCC, considerado na sua individualidade. Se houver a comparação com a Resolução n. 9/2004, do CES/CNE, essa impunha a necessidade de conteúdos, habilidades e competências, mas sem os complementos mencionados.

O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE exigiu a inclusão de um planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso – tal exigência, anteriormente, era para as IES, de um modo geral²²⁷.

O art. 2º, V, do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, inovou, em relação à normativa anterior, ao indicar que o PPC deverá abranger formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinentes. Essa expressão – *quando pertinentes* – contida na norma, parece se referir à inovação, mobilidade e estratégias de internacionalização, não para a interdisciplinaridade. A previsão da interdisciplinaridade já constava na normativa anterior²²⁸.

O art. 2º, § 1º, VI do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, traz a exigência de utilização de metodologias ativas, como um modo de integração entre teoria e prática²²⁹.

A normativa traz outra inovação. Exige de maneira discriminada o incentivo à pesquisa e à extensão como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica. Há, também, uma exigência de inclusão da prática jurídica como elemento substitutivo do estágio supervisionado²³⁰.

O art. 2º, §§ 2º e 3º, do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, exige que as atividades de ensino sejam articuladas com as atividades da pós-graduação, com as atividades de extensão e com as atividades de iniciação à pesquisa. O art. 2º, § 4º, da referida norma indica que o PPC deve, de maneira expressa, prever as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais específicas, ou seja, em legislação própria. A normativa exemplifica citando as políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira e indígena, dentre outras.

²²⁷ Não se pode deixar de notar que essa exigência, de alguma maneira, reforça a ideia da mercantilização. Um planejamento estratégico parece ser uma ferramenta de gestão de um produto ou de um serviço direcionado ao mercado de consumo. O autor da tese, particularmente, repudia essa ideia, por discordar da concepção de que o ensino superior possa ser uma mercadoria.

²²⁸ Ao se analisar o texto do art. 2º, § 1º, V, do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, percebe-se que a palavra *pertinente* está grafada no singular, o que significa dizer que se refere apenas a um objeto, por exemplo, se for mobilidade não inclui internacionalização. Se todos fossem incluídos, a grafia deveria estar no plural.

²²⁹ A utilização de metodologias ativas, espera-se, não pode ser a implementação de “modismos” pedagógicos – é dizer, se faz necessário ter uma concepção do que seja uma metodologia ativa, até mesmo penso não existir alguma metodologia que não seja ativa.

²³⁰ Acerca de questões terminológicas, percebe-se que a nova norma passa a chamar no plural o NPJ – *Núcleo de Práticas Jurídicas*.

No que diz respeito ao perfil do graduando e dos planos de ensino, o Parecer n. 635/2018, do CES/CNE enfatiza a adição das formas consensuais de composição de conflitos no perfil do graduando. Busca aliar a uma postura reflexiva a uma visão crítica que acabem por fomentar - segundo consta no art. 3º da norma ora estudada - uma aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica. Essa aptidão a lei considera indispensável ao exercício do direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Em relação ao plano de ensino, esse instrumento não se encontra mais vinculado à avaliação, mas ligado ao perfil do graduando. Será uma exigência normativa de que os planos de ensino indiquem como cada disciplina e como cada atividade irá contribuir para a formação do aluno, em se levando em consideração o perfil proposto pelo PPC. O art. 3º, parágrafo único, Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, indica como os planos de ensino deverão demonstrar como farão essa contribuição. Entretanto, como se percebe, é uma disposição normativa vaga, que não indica nenhum elemento que deve constar no plano de ensino a esse título. Ou seja, traz uma exigência muito importante, mas não indica os itens que devem ser incorporados para ampliar seu conteúdo.

Acerca das habilidades e competências, a normativa determina que o curso de graduação em direito deverá possibilitar uma formação profissional apta a ser geradora dessas habilidades e competências. O art. 4º do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, traz 14 incisos com competências cognitivas, instrumentais e interpessoais. Essa expressão substituiu a expressão habilidades e competências²³¹.

Ao se comparar a Portaria com a legislação anterior, note-se maior clareza no texto normativo, além da inclusão de novidades. Dentre essas, merece destaque a cultura do diálogo e do uso dos meios consensuais para composição de litígios; a compreensão das novas tecnologias em seus impactos; a capacidade de trabalhar em grupo; a geração de perspectivas transversais sobre direitos humanos – e, no âmbito do direito interno, os direitos fundamentais – e sobre ética; o uso adequado da terminologia jurídica, numa evidente responsabilização sobre a linguagem; a aceitação do pluralismo cultural e da diversidade, que é uma das marcas de nosso tempo, dentre outras questões. Porém, parece que o maior desafio ainda é a construção de PPCs que sejam eficazes para garantir profissionais que possuam o perfil proposto.

²³¹ O legislador poderia ter uniformizado o texto, utilizando a palavra *competência* de maneira exclusiva, pois, no decorrer do texto normativo, se lê a palavra *habilidade* e, logo em seguida, *competência*.

Acerca dos conteúdos e atividades do curso de direito, o art. 5º do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, indica que a graduação deverá priorizar a articulação de saberes e a interdisciplinaridade, devendo estar incluso no PCC conteúdos que atendam a certos aspectos indicados na própria lei, conforme será verificado.

Inicialmente, a norma determina que haja um eixo de formação geral com o fito de fornecer ao bacharelado os chamados elementos fundamentais do direito que devem se relacionar com outras expressões do saber humanístico, do conhecimento filosófico, das ciências sociais e da nova tecnologia da informação. Deve envolver saberes em outras áreas formativas, além do direito, como, por exemplo, a antropologia, a ciência política, a economia, a ética, a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia. Perceba-se que as novas tecnologias da informação foram incluídas na formação geral. Outra questão importante é que os conteúdos indicados estão elencados numa listagem exemplificativa, *numerus apertus*, e não mais com prescrição obrigatória. A norma textualmente indica, no seu art. 5º, I: *estudos que, em atenção ao PCC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como:* e passa a indicar as áreas acima descritas. A formação geral é obrigatória; entretanto, as áreas que serão ali incluídas serão determinadas de modo exclusivo pelo PCC. O fato é que há, na própria expressão da lei, a necessidade de um diálogo dos elementos do direito com as novas tecnologias da informação, as ciências sociais e as humanidades.

A respeito da formação técnico-jurídica, percebe-se que ocorreu um aumento dos conteúdos, passando a compor essa formação a teoria geral do direito, o direito previdenciário e a mediação, conciliação e arbitragem²³². A teoria do direito e os métodos autocompositivos de solução de conflitos parecem ser matérias adequadas; entretanto, não revela muita necessidade o direito previdenciário como conteúdo obrigatório, pois se constitui numa técnica, não atingindo o propósito da Portaria.

Em relação à formação prática-profissional, no que respeita à prática, para logo se nota que o TC e a prática jurídica foram mantidas²³³. O fato de o TC estar na formação prático-profissional parece ser significativo, uma vez que esse trabalho deve ser construído numa perspectiva que relacione teoria e prática, como, por exemplo, pesquisa aplicada, problemas práticos, estudos de caso, etc.

²³² Aparentemente não parece ser adequada uma teoria *geral* do direito, sendo bastante uma teoria do direito. Também pode ser alvo de crítica a nomenclatura Mediação, Conciliação e Arbitragem – há várias nomeadas mais técnicas para essa matéria, como, por exemplo, modalidades consensuais de solução de conflitos, dentre outras.

²³³ As atividades complementares não aparecem incluídas nesse tópico formativo, mas não deixaram de existir.

As atividades prático-profissionais, por decisão normativa, devem ser tratadas de modo transversal, se fazendo presente em todas as bases formativas – parece ser essa a principal novidade, podendo estar aí assentado o sentido dessa tese, pois é através da linguagem que se faz a construção e o entrelaçamento desses elementos formativos.

O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE determina, em relação ao conteúdo e atividades, que as IES poderão incluir componentes curriculares de acordo com as particularidades regionais, com os interesses nacionais e com as vicissitudes internacionais. Esse tópico parece ser importante, pois se constitui nas ênfases curriculares. O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE fez a exemplificação de conteúdos, mas, não havia necessidade dessa listagem, uma vez que ela parece não trazer nenhum critério lógico de exposição dos conteúdos. A norma indica direito portuário, direito desportivo, dentre outros, deixando fora dessa listagem, por exemplo, o importante direito do idoso, dentre outros direitos de importância.

O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE também alterou o Estágio Supervisionado pela Prática Jurídica. A normativa anterior restringia a Prática aos Estágios. Agora, há uma flexibilidade maior para as IES, pois gera uma maior flexibilidade para compor o PCC.

A prática jurídica passa a ser um componente curricular obrigatório, devendo cada IES, por intermédio do colegiado do curso de direito, fazer aprovar o regulamento, indicando as modalidades de operacionalização. Torna obrigatório um Núcleo de *Práticas Jurídicas*, que será o local onde serão desenvolvidas e coordenadas as atividades de prática jurídica do curso – aqui, parece estar incluído os estágios supervisionados. As atividades serão de formação profissional através de serviços de assistência jurídica – implantados e organizados pela IES, aprovados pelo colegiado.

Essas práticas poderão ser realizadas nas IES. Há a possibilidade de prática jurídica externa. Podem ser realizadas, por exemplo, nos departamentos jurídicos das empresas públicas e privadas, nos órgãos do Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nas Procuradorias, em escritórios de advocacia e de consultoria jurídica. Importa destacar que as IES deverão ofertar a prática jurídica, não podendo deixar a opção de realizar somente prática jurídica externa. Isso parece adequado, pois seria descabido forçar alunos a fazer práticas fora da IES, sendo certo que nem todos os alunos teriam disponibilidade de horário e/ou conseguiriam colocações nesses órgãos. Ainda assim, parece importante essa possibilidade de flexibilização. Entretanto, não se pode deixar de observar que a prática jurídica externa pode ensejar um fornecimento de

mão-de-obra que pagará para trabalhar. Essa é uma temática delicada, que deve ser verificada com muita atenção pelo colegiado dos cursos.

A Portaria indica que tais atividades poderão ser reprogramadas ou reorientadas em razão do aprendizado teórico-prático demonstrado pelo aluno, a partir do que foi regulamentado pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, até considerá-lo apto.

Ainda em relação à prática jurídica, ela poderá ser simulada ou prática real, em que estarão inclusos os estágios supervisionados. É obrigatório na prática jurídica a resolução consensual de conflitos, a prática do processo judicial eletrônico e práticas de tutela coletiva.

O Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, nos seus artigos 7º, 8º e 9º, também disciplinou questões importantes em razão das atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional, atividades complementares e atividades didático-formativas.

As atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional aparecem como outra novidade das Diretrizes. O espírito dessa disposição parece ser a de reforçar as atividades de extensão, tornando-as obrigatórias. Serão atividades não incluídas de modo expreso na prática jurídica, podendo via a ser um veículo de inserção do aluno em atividades já solidificadas nas IES. A carga horária dessas atividades poderá ser computada tanto para cobrir a carga horária da prática quanto da extensão – essa determinação deverá ser esclarecida por intermédio da espécie de atividade que for estabelecida no PCC.

A normativa também obriga as atividades complementares curriculares, que são componentes curriculares complementares à formação do perfil do graduando. Possibilitam a aquisição de conteúdos, habilidades e competências obtidas fora do ambiente acadêmico e que, segundo o art. 8º do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Dessas tarefas devem ser excluídas as atividades de extensão e de aproximação profissional, que estão incluídas na outra categoria, já abordada. A norma determina que as atividades complementares devem ser constituídas por atividades inovadoras e transdisciplinares²³⁴.

O art. 9º do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE traz uma determinação que parece carecer de mais esclarecimento. Indica a norma que, de acordo com os objetivos gerais do curso, nos termos do PCC, contextualizados com suas inserções no âmbito

²³⁴ Percebe-se que há considerável mudança entre as atividades complementares que comumente se realizavam e essa nova modalidade, o que vai requerer uma mudança de cultura dos colegiados e das IES.

geográfico e social, as IES poderão definir atividades didático-formativas. Essas atividades serão componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades úteis à formação jurídica. Conforme indica a norma, tais atividades poderão ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, mesmo extraclasse, sob a responsabilidade de um professor, desde que definido o planejamento no plano de ensino²³⁵.

A respeito da avaliação, indica a Portaria que as IES irão adotar formas específicas de avaliação – tanto interna quanto externa – de caráter sistemático, que deverão envolver toda a comunidade acadêmica no processo do curso. A norma ainda indica que a avaliação deverá estar centrada em aspectos que serão considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Em relação ao Trabalho de Curso, pela disposição da Portaria, o mesmo segue como um componente curricular obrigatório, de acordo com o que for fixado pelas IES no PPC. Entretanto, se comparado com a normativa anterior, parece ter havido certa flexibilização. Por exemplo, foi extinta a exigência de o Trabalho de Curso ser desenvolvido individualmente. Por não constar mais no art. 11 do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE o requisito de ser individual, não havendo vedação expressa em contrário, parece factível que o Trabalho de Curso possa ser realizado em dupla, em trio ou mesmo em grupo de trabalho. Para o Trabalho de Curso a Portaria exige que a IES emita regulamentação própria aprovada por conselho competente, em que conste além dos critérios de avaliação as diretrizes técnicas de elaboração.

O curso de direito regulado pelo Parecer n. 635/2018, do CES/CNE terá uma duração de 3.700 horas-relógio. 20% de sua carga horária, conforme art. 13 da Portaria, será destinada a atividades complementares e prática jurídica. A distribuição do percentual será definida pelo PCC, ou seja, caberá à IES a fixação²³⁶.

Em relação ao período mínimo de duração do curso, não há na Portaria nada que indique esse limite. A duração é de 5 anos, em decorrência do art. 2º, III, d, da

²³⁵ Tal sequência de atividades parece ser uma forma de validar a realização de tarefas fora da sala de aula, numa forma de estudo que, em tese, se afastaria do tradicional no curso de direito. Logicamente, desde que estejam com planejamento definido nos planos de ensino e inclusos na organização curricular do curso.

²³⁶ Pela análise do documento normativo não se nota a exigência de algum percentual mínimo ou máximo para atividades complementares e prática jurídica. Ambas são obrigatórias, defluindo que a nenhuma delas pode ser destinado a totalidade dos 20%.

Resolução n. 2/2007, do CNE/CES. Essa Resolução, entretanto, permite, desde que devidamente justificado no PCC, uma integralização de tempo diferente²³⁷.

Em síntese, essas são as considerações acerca do Parecer n. 635/2018, do CES/CNE, que regulará o novo curso de direito no Brasil. Compete, agora, fazer uma avaliação do modelo de ensino, que, conforme já se indicou, está em crise.

²³⁷ Esse dispositivo, autoriza concluir que poderá haver a possibilidade de um curso de direito ter uma duração inferior a cinco anos.

5.3 UM MODELO EM CRISE. O ATUAL DISCURSO QUE SUSTENTA O ENSINO JURÍDICO POSITIVO-DOGMÁTICO

O subitem se ocupará em demonstrar a crise do modelo de ensino jurídico atual no Brasil. Parte do pressuposto que há um discurso que sustenta esse modelo de ensino jurídico: a percepção positivista e dogmática. Os temas tratados no subitem buscarão identificar as crises pelas quais passa o direito e verificar se efetivamente existe uma espécie de indústria cultural que está envolvendo o ensino do direito.

Terá por objetivo relacionar a docência jurídica com um processo de mercantilização do mesmo, o que é um dos efeitos da crise. O subitem também quer demonstrar se efetivamente há uma distorção epistemológica no direito, capaz de ensejar a crise.

5.3.1 Identificando as crises

Pensar o ensino jurídico é pensar o direito em sua integridade epistemológica – essa parece ser uma decorrência quase necessária. Questionar o ensino jurídico implica, dentre outros fatores, checagem de sua estrutura científica, principalmente do estatuto que garante o *status* de sua cientificidade.

A crise do ensino jurídico brasileiro não é recente, não é novidade, parece ser uma situação que se manifesta desde os primórdios da história oficial brasileira – e isso já foi assentado nessa tese. Longe de cair na tentação de um chavão, essa crise é uma realidade cruel, que nos faz padecer como país, em virtude de suas fracas estruturas jurídicas. Os vícios do positivismo legalista no ensino jurídico construíram operadores do direito reprodutores da estrutura do poder, não construíram sujeitos críticos do sistema²³⁸.

Para se compreender a crise do ensino jurídico se faz necessária a inserção na realidade multiforme em que ela se insere. A dogmática jurídica não pode se divorciar da realidade, devendo o ensino jurídico ver-se livre dos modelos políticos impostos²³⁹.

Qual o significado, afinal, de crise do ensino jurídico? Parece ser uma não adaptação do ensino às condições presentes (CARRION, 1999). Está imbricada nessa inadaptação uma crise do direito, tomado como um sistema de regulação, um discurso de poder. Debalde as reformas do ensino jurídico intentadas, o ensino do direito no País ainda não se ajustou epistemologicamente e, tampouco, encontrou um padrão de qualidade. O ensino vive uma crise de criatividade, de identidade e de inovação – dá a impressão de que o ensino jurídico não sabe a que veio, onde está, para que serve, para onde vai²⁴⁰. O conjunto de informações que chega ao aluno não tem, algumas vezes, a ver com a vida jurídica concreta, mostra uma imagem irreal, para pouco servindo, portanto²⁴¹. E, nessa preponderância de um ensino que reproduz a dogmática, não se consegue definir adequada e realisticamente o perfil no campo do ensino.

²³⁸ A expressão *crítica* utilizada nesse contexto está no sentido de discernimento, de possibilidade de separar o substancial do acidental, o principal do acessório, da capacidade de posicionar-se.

²³⁹ A expressão *dogmática* está no sentido de disciplinas que fundamentam o direito positivo.

²⁴⁰ As expressões utilizadas nas portarias que regulam o ensino, muitas vezes parecem estar falando de um curso ideal, inexistente, noutras vezes se deparam com soluções modestas e ingênuas para problemas graves.

²⁴¹ É inegável que há uma série de conteúdos ministrados aos alunos que são desimportantes – basta exemplificar na presença de institutos relegados pela prática há décadas, como a anticrese, a letra de câmbio, regras do tapume, só para citar algum exemplo, que ainda se encontram no currículo dos cursos. Por outro lado, existem conteúdos de altíssima relevância social que, comodamente, o ensino jurídico deixa de abordar.

Um modelo de sociedade que se estrutura na generalidade e na abstração da supremacia das normas – quando o direito se equivale à regra de lei – o ensino do direito só pode ser o de interpretação de regra. O abismo entre a regra e a realidade, principalmente numa sociedade desigual, subdesenvolvida, com grandes bolsões de miséria, com gestão pública ineficaz, faz com que esse modo jurídico de regulação vá à falência.

A crise do direito pode se confundir com a crise do ensino jurídico. Entretanto, fala-se que a crise do direito está imersa em outras crises – a crise do modelo político, do modelo econômico e do modelo social adotado. Tais crises buscam concretizar e cristalizar seus valores numa instância jurídica. Assim, a crise do ensino é produto de um contexto mais ampliado. Parece exigível que o início de superação dessa crise deve ser construído a partir das próprias críticas que se constroem acerca da temática, ou seja, através de crítica e de planejamento.

Em outro campo de análise, parece difícil pensar-se numa melhoria efetiva dos cursos jurídicos enquanto os livros de direito indicados pelos professores forem obras facilitadas, grandes resumos, sem o devido lastro epistêmico. Conforme já anunciado nessa tese, isso parece ser o mínimo para o início da formação de uma cultura jurídica. Numa relação prática, não parece ser preciso o aluno estudar uma gama tão grande de matérias que, na verdade, se constituem em técnicas, como, por exemplo, o estudo artigo por artigo de Códigos de lei. Parece necessário o domínio da matriz teórica que sustenta a interpretação da lei²⁴².

Ensinar direito não parece ser dizer o óbvio, não temos um curso de legislação – o professor não precisa dizer o que diz a lei. A maneira como está estruturado, o curso induz imobilidade, tanto de professores quanto de alunos. A verdade é que poucos juristas são egressos dos cursos. Alguns alunos – e não todos!, como seria esperável - conseguem a polêmica habilitação para trabalhar. Para logo, introduzem um curioso título de doutor na nomeada e passam a viver do resultado de processos, sem maiores indagações. Outros egressos, sem nenhuma habilitação, povoam escritórios em tarefas burocráticas e maquinais²⁴³. Sendo que parte significativa dos formados possivelmente enquadre o diploma e o emparede - numa analogia possível desse gesto, o diploma se

²⁴² Soa muito mercadológico o operador do direito apresentar-se como especialista em determinada área. Qualquer bacharel com base teórica adequada estuda uma lei e a compreende, podendo, inclusive, colocar o especialista em situação vexatória.

²⁴³ Esse verdadeiro servente do direito, um operário, não necessariamente deve ser uma pessoa sem poder crítico, alguém que meramente realize uma tarefa formal, sem maiores indagações. Ele deveria, em tese, participar dos planejamentos e das reflexões acerca dos temas jurídicos.

torna uma ilha – única a reinar nos mares do conhecimento. Um dado objetivo, que muito se ouve, facilmente constatável da realidade, é que, uma vez formado em direito, o egresso não necessita mais estudar, pois já se viu essa matéria e foi aprovado pelo professor.

A crise do ensino jurídico é também uma crise do método de ensino. E também é fruto das exigências da vida contemporânea, não deixando de interligar o problema ao contexto político, social, econômico e cultural. Agrava essa crise, dentre outros fatores, a intensa produção legislativa no Brasil – há uma constante mutação dos modelos normativos. Ademais, vê-se um processo social global que acaba por alterar as exigências das práticas profissionais. O ensino jurídico parece inerte frente a essa exigência, parece condenado à dogmática.

São variadas as possibilidades de verificação da crise do ensino jurídico. Consoante ao foi fundamentado, parece interessante relacionar a crise com alguns elementos de funcionamento do ensino – tanto em nível externo como interno – e certos elementos estruturais.

Em relação ao funcionamento do ensino jurídico, sob o ponto de visto externo – é dizer, fora da relação direta entre docente e discente – percebem-se três grandes referenciais da crise: primeiramente, uma crise de identificação do estudante de direito. A segunda crise diz respeito à dificuldade de colocação profissional. A terceira questão externa versa sobre o funcionamento e a legitimidade dos operadores; uma herança quase que necessária do bacharelismo anteriormente verificado.

A crise do funcionamento do ensino jurídico também se manifesta em relação ao que intitulo de elementos internos – os que envolvem a relação entre o aluno e a IES. Essa é a crise didático-pedagógica. Agregue-se o fenômeno consumista e contemporâneo da mercantilização do ensino superior. Parece que o elemento da crise do funcionamento interno se percebe na crise curricular – pois se ensina a reprodução da ideologia dominante.

Um segundo elemento da crise é o estrutural, que é uma crise paradigmática. O paradigma epistemológico se revela com os problemas e a as mazelas do positivismo legalista. Ademais, há a crise do paradigma ideológico, que é o mesmo que atinge toda a sociedade, numa cultura excludente, que torna o operador arrogante, dotado de camuflagens que lhes resguardam da ignorância.

Há outros elementos da crise do direito, que cumpre colacionar. Parte-se de um pressuposto de uma realidade estrutural – o direito posto não mantém uma relação de compasso com a realidade. Carrion (1999) entende que a crise do direito é uma expressão da crise da modernidade e da crise dos paradigmas. Já por aí se vê que há uma crise do direito estatal e do fenômeno do pluralismo jurídico, pois há mecanismos jurídicos distintos aplicados a situações iguais.

Outra questão é que a ordem pública, a legitimidade, a jurisdicção parecem voláteis, não só em virtude da impotência do Estado para controle, mas pela falha do modelo jurídico de regulação social. Há uma crise de legalidade, que é a crise do próprio Estado de Direito. Ademais, a solução dos conflitos já não é mais de caráter individual, mas sim grupais, coletivas, difusas ou passadas em ambientes virtuais.

Também se verifica uma crise do Poder Judiciário, do acesso à justiça, o crescente número de demandas pela judicialização de tudo. Para além de direitos, buscam-se desejos no Judiciário, há casos de busca da tutela da futilidade, dentre outras situações de gravidade semelhante.

O direito parece possuir dois rumos: ou ele vai normatizar ou vai ser tomado como um utensílio de teoria política do poder. Streck (2009) menciona que, se de fato, for considerado como esse instrumento de poder – que parece ser a tese adotada pelo Judiciário – então que não pensemos mais o direito como direito normatizando. Ao renegarmos a importância do direito, logo num país cuja Constituição é normativa, parece surgir a estrutura da crise na qual estamos imersos.

Há muito, juristas insistem em afirmar que direito é linguagem pública – o cidadão ao buscar o Judiciário não deseja saber o que o magistrado pensa pessoalmente sobre o direito; ao contrário, deseja obter o que essa linguagem pública tem a disciplinar. Conforme Streck (2009), não sendo assim, morre a autonomia do direito – se ele for corrigido pela moral, ou pela política, o que sobraria? Qual seria sua utilidade? Insista-se, se fosse para confirmar decisões políticas ou morais, ele se configuraria numa teoria política de poder.

É necessária uma crítica adequada à dogmática jurídica – é inaceitável que, por exemplo, de manhã, um determinado tribunal indica que o que vale é a literalidade do texto da lei, e, de tarde, no mesmo tribunal, o texto legal deixa de gozar essa posição. Streck (2009) diz que parece ser adequada a afirmação de que Constituição é norma, assim como o é nos países democráticos; entretanto, no Brasil de hoje, o que tem efetiva

importância é o anseio do poder interpretativo, ou seja, o prevalente é a vontade do intérprete, ocasião em que, reforce-se, se atenda a desejos e não a direitos.

Percebem-se, também, várias dificuldades para minimizar o distanciamento entre direito e realidade. As transformações do direito e as do ensino jurídico não têm como acompanhar as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, pois o tempo do direito é distinto do tempo da sociedade. As reformas do ensino jurídico, de alguma forma, tentaram minimizar essa distância entre realidade e direito por intermédio da clássica distinção entre dogmática e zetética. Ferraz Jr. (2001) indica que a interpretação do fenômeno jurídico pode ter uma verificação dogmática ou zetética²⁴⁴. As disciplinas dogmáticas se definem à medida que tomam por consideração determinadas premissas – em si e por si arbitrárias – tornando vinculantes ao estudo do direito, renunciando à pesquisa independente, tratando de questões finitas, como os conteúdos de direito civil, direito penal, direito processual, etc. As disciplinas zetética são de formação – como filosofia, psicologia, ciência política, etc., que tratam de questões infinitas.

Não se retira o grau de importância da disciplina dogmática, até porque ela é o fundamento do direito positivo. Entretanto, ela, por ela mesma, é incapaz de desenvolver o raciocínio jurídico – todo pensamento jurídico que é limitado pela dogmática é um raciocínio circunscrito à lei. O ensino do direito no Brasil optou por identificar-se como um ensino de disciplina dogmática. Por ocasião da inserção das disciplinas zetéticas no currículo, elas não se inseriram de modo articulado com a dogmática. Percebia-se uma nítida supremacia da dogmática, enquanto que as disciplinas zetéticas eram taxadas, inclusive, de disciplinas que buscavam apenas o lucro da IES.

A disciplina dogmática não visa a compreensão da realidade, ela apenas faz um quadro dessa realidade, e, desse quadro, extrai um conflito para ser percebível para o técnico do direito, para que ele produza uma decisão. Por certo que fragmenta a realidade, que deveria ser compreendida pelo jurista na sua globalidade. Ademais, a fragmentação do conflito apresentada pela dogmática não é coincidente com a percepção pela zetética, sendo que a superficialidade da dogmática não encontra a verdadeira substância do problema. A estrutura do ensino jurídico, mesmo nas reformas que sofreu, sustenta essa realidade. Na sala de aula os professores, algumas vezes, examinam normas que não se adaptam mais à realidade social, gerando uma fraca

²⁴⁴ A expressão *zetética* nesse contexto é oriunda da filosofia grega e é considerada como o método de investigar a razão e a natureza das coisas.

percepção do aluno dos problemas reais com que terá que lidar na sua atuação profissional.

O saber jurídico é mais amplo que a compreensão dogmática. Ferraz Jr. (2001) aduz que a dogmática jurídica cumpre as funções específicas de uma tecnologia. Por ser um pensamento conceitual derivado do direito vigente, a dogmática se instrumentaliza para a ação sobre a sociedade. Ademais, a dogmática funciona como uma espécie de agente pedagógico – não só junto a estudantes, mas também frente aos operadores do direito. Institucionaliza a tradição jurídica e concebe uma realidade consensual acerca do direito, pois delimita um campo de solução de problemas que entendem relevantes, enquanto que despreza outras questões tomadas como desnecessárias.

Ferraz Jr. (2001) entende que um pensamento tecnológico faz com que suas premissas e seus conceitos sejam tomados de modo não problemático e fecha-se aos pressupostos de uma problematização, exatamente para proporcionar a criação de condições de uma ação concreta e pontual – “no caso da ciência dogmática, criar condições para a decidibilidade de conflitos juridicamente definidos.” (FERRAZ JR., 2001, P. 85).

A dogmática, assim como está exposta nos tratados, nos manuais destinados ao ensino jurídico, nos ensaios e nos comentários à lei, preliminarmente, tem uma função pedagógica. É por intermédio dela que os juristas se formam, determinando, inclusive, a maneira como a qual os operadores do direito encaram os conflitos. Ferraz Jr. (2001) enumera mais duas funções: a função de desencargo para o jurista, pois evita que o operador do direito seja obrigado a ter consciência de todo repertório argumentativo que pode ser utilizado num caso. Assim é, pois, genericamente, a dogmática prevê soluções possíveis e seriadas para aplicação do direito. Outra função da dogmática apontada pelo autor é a de institucionalizar a tradição jurídica, dando uma base comum de atuação aos operadores do direito, o que lhes dá segurança.

A seu turno, a zetética assenta-se no rigor lógico de seus argumentos, do uso de seus conceitos e definições, estando a dogmática direcionada à resolução de conflitos, isolando os problemas que se mostram relevantes para a tomada da decisão²⁴⁵.

²⁴⁵ Como argumento, tome-se o estudo jurídico da família. Pensa-se em questões de direito de sucessão, tópicos previdenciários, etc., mas se esquece de verificar, antropologicamente, os bolsões promíscuos das periferias e debater isso como um tema jurídico.

Estruturadas essas premissas, cumpre avançar para debater o tema da docência e a mercantilização do direito

5.3.2 Indústria cultural do direito – docência e mercantilização

O subitem irá tratar da problemática da chamada indústria cultural do direito e de uma possível mercantilização da docência superior brasileira.

O objetivo será o de relacionar esse fenômeno que se espalha no sistema educacional brasileiro como um elemento importante que auxilie na compreensão da crise do ensino jurídico nacional.

Fixadas algumas questões que identificam aspectos da crise do ensino jurídico e da crise do direito, cabe abordar os elementos de um fenômeno que pode ser intitulado como *indústria cultural do direito*. Esse fenômeno reveste um dado mais cruel e abrangente, que é a mercantilização do ensino do direito.

É notório que ocorreu uma verdadeira expansão do ensino privado no Brasil; não somente na área jurídica, mas também em outros segmentos do saber humano²⁴⁶.

Se houver uma comparação com o ensino público, parece que tal expansão do ensino privado ocorreu por causa do próprio Estado, pois praticamente abandonou a sua posição no campo do ensino – é dizer, o Estado deixou de investir no ensino superior. O processo de privatização de estatais, de acordo com o projeto neoliberal de reforma do aparelho do Estado, atingiu o ensino superior; o ensino não se privatizou, mas deixou de ser financiado.

Através de políticas públicas – como o FIES²⁴⁷, por exemplo – o Estado passou a subsidiar a iniciativa privada para assumir os alunos. Dessa maneira, o Estado não investiu mais em prédios, na formação de professores, na compra de *softwares* de ensino, na atualização de bibliotecas, na capacitação de um quadro funcional

²⁴⁶ Em 2016, no Brasil, conforme o INEP, as instituições públicas formaram 12.206 pessoas em direito, enquanto que nas instituições privadas tiveram 95.536 concluintes em direito. Fonte: <http://portal.INEP.gov.br/estatisticas.da.educacao.superior>.

²⁴⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. O estudante interessado em obter financiamento para o curso superior deve inscrever-se no processo seletivo do Fies, conduzido pela Secretaria de Educação Superior - SESu do Ministério da Educação - MEC e regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES oferecido por Instituição de Ensino Superior - IES cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao FIES, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Todas as operações de adesão das instituições de ensino, bem como de inscrição dos estudantes são realizadas pela internet, o que traz comodidade e facilidade para os participantes, assim como garante a confiabilidade de todo o processo.

administrativo, etc. O Estado deixou de assumir esse papel e passou à iniciativa privada essa demanda.

O Estado optou por programas e não por obras. A crítica que cabe é que os programas podem ser descontinuados a qualquer tempo, sob qualquer pretexto; porém, as obras tendem à perenidade, necessitam de cuidados contínuos.

Não são difíceis de constatar alguns fatos que demonstram essa realidade. Por exemplo, o Estado regulou a educação a distância e a passou à iniciativa privada, dando início à educação de massa. A partir de 2007, entraram nas bolsas de valores as ações das empresas de educação. Essas empresas, no mercado aberto, formam oligopólios poderosíssimos, que ditam o ritmo do ensino superior. Ademais, acabam concentrando na iniciativa privada a maioria dos alunos.

A cultura, como uma estrutura de cultura de massa, acaba sendo ela própria um objeto de consumo. No ensino, os professores disputam uma corrida por pontuação dos currículos e as IES concorrem atrás de notas dos cursos tabuladas pelos mais diversos órgãos. O professor virou elemento do processo de mercantilização, pois, além de formação, ele deve ter pontuações, deve ser tabulado, sendo prontamente substituído por outro que tenha obtido mais escore nos *rankings* oficiais e extraoficiais. Falam-se em publicações, independentemente de suas qualidades. Um *poster* é uma publicação; se, num *e-book*, ao invés de se nominar um artigo, o intitulamos de capítulo, mais pontuação ganhamos. Portanto é um problema de escore e não de qualidade.

Por certo que não se pode dissociar a economia da educação; entretanto, vê-se a educação subalterna à economia, mas com uma subalternidade querida pelo agente político. Assim, a educação se alinhou à lógica liberal – como o mercado não existe por si mesmo, então o capitalismo necessita de novas coisas que serão transformadas em produtos, inclusive com o intuito de expandir mercado²⁴⁸. No Brasil, uma eterna crise obrigou os governos, em nome do ajuste fiscal, a deixar de investir na educação.

Ademais, percebe-se que as pequenas instituições de ensino estão perdendo sua identidade local; em contrapartida, apareceram as grandes corporações educacionais, algumas, inclusive, até internacionalizadas. Efetivamente, a educação é um negócio, é uma fonte de lucro, deixa de ser espaço para a análise crítica e passa a ser outro esteio

²⁴⁸ Significativa parcela do produto interno bruto mundial gira em torno da educação – cerca de 6%. Ocorrem negócios robustos, com valores impressionantes - imagine-se, por exemplo, o valor dos convênios celebrados por empresas privados com o Poder Público para aquisição de material didático.

de um faturamento desmedido do empresariado faminto de lucro e ávido por matrículas e ensalamentos²⁴⁹.

O fato é que imaginamos ilusória e ingenuamente um perfil educacional. Não se pode negar a tendência tecnicista e não humanista da educação – foi assunto recorrente nesta tese. Diante desse painel, percebe-se o estudante perder o protagonismo na aprendizagem. Os professores de ensino a distância, por exemplo, parecem ser inseridos como autômatos que devem se preocupar com comandos técnicos, devem louvar a tecnologia, não podem cansar o aluno, textos com mais de duas páginas beira o assédio, as avaliações devem ser rápidas, óbvias e gentis – é dizer, um simpático *youtuber*. Nesse contexto, a aula presencial parece um entrave²⁵⁰. O resultado é que as pessoas precisam saber várias coisas apenas para garantir a sua empregabilidade e não para refletir criticamente acerca da vida e da excelência.

O trabalho docente, nesse painel, fica mais precário do que já está. O ensino a distância dá a impressão de ser taylorista, pois quer o máximo rendimento com o mínimo esforço – há uma diferença abissal entre um professor e uma máquina lançar a aula. Até nessa estrutura o mercado se fragmenta, podendo-se dizer que há dois grupos de professores e dois grupos a serem formados. Há o professor privilegiado que trabalha com pesquisa e os restantes professores que servem para alimentar o EAD. Para os alunos também se vê uma dicotomia – os privilegiados com uma formação de elite e a formação de mão-de-obra.

Dessa ênfase ao tecnicismo e a exagerada profissionalização para manter a empregabilidade, percebem-se certas consequências. Dentre elas nota-se o adelgaçamento do currículo com menosprezo às disciplinas humanas – muitas vezes com o objetivo de encurtar o tempo da graduação, sob o píffio e vergonhoso argumento do foco nos resultados. As universidades, contrariando sua vocação, e para não saírem do mercado, tendem a formar técnicos. O problema mercadológico, pela lógica do capitalismo, aumenta o poder dos oligopólios e a exclusão social.

A pergunta subjacente é: quais as intenções em desvalorizar o professor? Penso ser um componente da lógica mercadológica, o que nos deixa subservientes, para que não percamos o emprego. A mercantilização deixou precário o trabalho docente – a autonomia do professor foi castrada. É falacioso considerar a autonomia docente se o

²⁴⁹ No linguajar mercadológico das gestões acadêmicas, o neologismo *ensalamento* significa o número de alunos postos em sala de aula – um rebanho e um pastor. Há uma lógica de lucro, somente de lucro.

²⁵⁰ A ojeriza à aula presencial está fundada na lógica do não-espço solitário, técnico e fragmentado de uma sociedade fragmentada.

professor não é ouvido, recebe um currículo pronto e que somente deve transmitir aquilo que a empregabilidade do aluno requer que seja transmitido.

Os professores somos refém de pontuações e publicações, e não somos avaliados pela qualidade. Ademais, as grandes corporações de ensino têm todas as aulas prontas, em EAD, que é um sistema de apostilas, que tornam o professor apenas um executor, quase desnecessário.

É preciso a luta do professor no intuito de retomar a criatividade emancipatória. É jargão dizer-se que se deve o novo com o novo, mas, parece ser a reflexão para iniciar-se a construção de alternativas.

Diante desse painel preocupante e amargurado cabe refletir sobre certas distorções que afetam o ensino jurídico.

5.3.3 Distorções didático-pedagógicas do ensino jurídico, como reflexos de uma distorção epistemológica

O subitem versará sobre algumas distorções didático-pedagógicas no ensino jurídico apontadas pela doutrina.

O objetivo é construir um painel que aponte ações para que, com mais clareza, se possam tomar providências que contribuam para o aprimoramento da qualidade do ensino jurídico no Brasil.

Uma característica do modelo didático-pedagógico do ensino jurídico brasileiro, de sustentação positivista-normativista, é a busca teórica da validade da norma jurídica. Machado (2009) declara que as atividades didático-pedagógicas, dentro desse paradigma, estão restritas à descoberta do período de vida e da vigência da lei e a constatação da sua regularidade formal²⁵¹. As atividades culminam com a verificação superficial dos níveis de aceitação e observância efetiva pela comunidade jurídica. Veja-se que a ciência do direito está reduzida a uma hermenêutica de normas, na chamada jurisprudência inferior. Se o ensino jurídico tem seu centro de gravidade apenas no problema da validade da norma, acaba por enfraquecer a força ideológica do normativismo. Entretanto, também instiga uma prática ideológica de ocultação da função controladora do direito, que é a manutenção do poder.

Essa construção pedagógica do direito que se centra na busca da validade da norma jurídica provoca distorções no ensino. Entretanto, mais que distorções didático-pedagógicas, são as distorções epistemológicas, que acabam por ferir a estruturação axiológica do direito e, por consequência, de seu saber.

Machado (2009), Rodrigues (1988) dentre outros teóricos, apontam o diletantismo, o exegetismo, o judicialismo praxista como alguns desses vícios²⁵².

O diletantismo é uma consequência da mercantilização e da massificação do ensino jurídico. Machado (2009) afirma que no corpo docente das IES, principalmente as particulares, o diletantismo reproduz as distorções epistemológicas do ensino jurídico, quando os operadores do direito – magistrados, membros do Ministério Público, advogados, dentre outras carreiras – possuem o título de professor sem

²⁵¹ Significa verificar se a lei foi criada conforme norma superior, a partir dos critérios de fundamentação e de derivação previstos na CR.

²⁵² Os significantes citados podem ser usados para a análise da crise epistemológica da ciência jurídica, como motivo pelo qual a dogmática se converte em mera técnica de decisão e controle e, no presente capítulo, como uma distorção do modelo didático-pedagógico fundado na dogmática jurídica.

nenhuma formação didática e metodológica, sem formação específica, sem reciclagem, não observando possíveis distorções do exercício da profissão. O diletantismo agrava a crise e é uma prova da postura de desprezo de como as ciências jurídicas consideram o objeto de seu conhecimento, que é o direito.

O exegetismo é uma expressão da neutralidade do direito no momento que o identifica com a literalidade da lei, cingindo o fazer hermenêutico na identificação da palavra da lei. Machado (2009) indica que essa investigação parte da lei e chega no sentido da lei. A idolatria da lei é redutora do direito, deixam os docentes e discentes implicados no conhecimento gramatical, ou meramente filológico, do fenômeno jurídico, não criticando a política produtora da norma, não verificando os resultados dessa aplicação no contexto social, cultural, econômico, não considerando alterações históricas e críticas sociológicas (MACHADO, 2009).

A terceira distorção parte de uma constatação da ciência jurídica como tecnologia de decisão, indicando que o saber jurídico é o modo pelo qual os tribunais vão decidir – é a judicialização da ciência jurídica. É grave, pois é um reducionismo considerar o direito apenas como técnica de resolução de conflitos, ignorando outras manifestações do fenômeno jurídico, como, por exemplo, o cumprimento espontâneo das leis como expressão de promoção social, a política de distribuição de justiça, dentre outros²⁵³ (MACHADO, 2009). Assim, o praxismo é o fenômeno que determina que todo o conteúdo social de um processo judicial é orientado pela técnica do *como fazer*, sem a preocupação de buscar formular respostas para questões como *é justo fazer? Deve ser feito? Por que fazer?* A crítica se estende aos materiais didáticos, que, muitas vezes, reproduzem formulários de técnica jurídica, fazendo com que o campo de pesquisa do estudante seja predominantemente técnico, sem reflexão teórica.²⁵⁴ Uma formação humanista, reflexiva e crítica, em detrimento do saber prático, poderia ser capaz de revelar ao estudante o sentido social de sua atuação, contrapondo a didática conservadora, autoritária (MACHADO, 2009).

As consequências no ensino jurídico dessas três distorções são profundas e variadas. Machado (2009) elenca uma série importante de distorções, a saber: levam a

²⁵³ Os conflitos não estão apenas no campo intersubjetivo, na relação entre sujeitos – há muito conflito coletivo, decorrentes dos antagonismos das classes, da disseminação da pobreza, da não distribuição de renda, etc. Nem todos os conflitos são resolvidos pelo silogismo formal – premissa maior, premissa menor e conclusão. Pensar tais termos é pensar a função política do direito.

²⁵⁴ Muitas vezes uma informação de procedimento prestada por um serventuário da justiça, ou uma oportunidade de *manusear* autos de processos se mostram mais formativos (em sentido irônico) do que um texto com formação humanista.

uma ideia de neutralidade do direito; despolitiza o jurista; não abre espaço para dúvidas no aprendizado; reproduz vetustas estruturas de poder político, econômico e social; induz uma cultura técnico-profissional que dispensa a consciência política; reafirma a função controladora da dogmática jurídica; impede o jurista de construir um direito emancipador, dentre outros aspectos que o autor levanta. Parece ser um ensino que serve à dominação política e econômica, pois cega a consciência crítica, não abre espaço teórico para questionamento visando alteração de estrutura social.

Machado (2009) entende que a formação dogmática dos alunos do curso de direito, que se motivam apenas para compreender técnicas de decisão e de controle, é a responsável pela visão conservadora do direito, pela postura bacharelesca dos profissionais do direito, gerando uma enorme alienação, “configurando um dos mais graves problemas pedagógicos que atingem atualmente o ensino jurídico do país.” (MACHADO, 2009, p. 148).

O curso de direito é o que possui o maior número de estudantes universitários do Brasil. Com base nos dados do Censo de Educação Superior do INEP de 2019, há 1.154.751 alunos²⁵⁵. Estima-se mais de 1 milhão de advogados no país.

Não pairam dúvidas que há muita necessidade de profissionais da área jurídica, em razão do extremado número de problemas e de desigualdades que experimentamos a cada dia – vale dizer que há um mercado de necessitados da atuação jurídica. Como relacionar os números significativos de alunos e profissionais com as extremadas carências nacionais? Por certo que essa relação também faz parte da crise do direito e do ensino do direito.

Os números são impressionantes e denotam um desvirtuamento do ensino e do próprio exercício profissional. O fenômeno numérico não é apenas brasileiro, também no mundo encontram-se legiões de alunos e profissionais habilitados para o direito, parece fenômeno típico de países com sociedade de massa e de ensino como objeto de consumo. Se a sociedade está assim assentada, num primeiro momento, não parece ser possível sua alteração, pois é fenômeno enraizado e seria ingenuidade alardear mudanças. Tampouco é prudente ignorar a superpopulação estudantil e a imensa gama de profissionais que saem busca do sustento no mercado jurídico. A resposta não é inédita e parte da tecnocracia: há que se criar um padrão que controle a qualidade. Os atuais 1.154.751 alunos do curso de direito do Brasil estão em formação sob uma

²⁵⁵ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>.

premissa: todos devem ter como chegar ao ápice da profissão escolhida – é dizer, ser o advogado de parecer acatado, o desembargador, o procurador de justiça, etc. O ensino não parece voltado para a formação desse profissional gabaritado, mas de um profissional que ainda deverá superar suas duras deficiências para se habilitar ao trabalho. Essa disparidade gera o descontrole do ensino jurídico. Não só o professor nota, mas o próprio discente percebe que não está sendo preparado adequadamente, ele tem plena consciência que não será desembargador, seus pareceres e peças processuais não serão acatadas como marcos jurídicos, mesmo se os regulamentos do ensino jurídico obrigarem em fazer constar no PPC que os alunos estão sendo formados sob essa premissa.

O mercado de trabalho é muito diversificado, porém, o ensino jurídico ignora essa diversificação. As IES alardeiam o propósito de formar acatados advogados, e o egresso, não raras vezes, passará de assessor jurídico, muitas vezes nem almejando ter inscrição na OAB. Ao enfrentar a realidade – que foi formado sob o argumento de poder ser desembargador, mas quase não conseguirá ser analista judiciário – ataca irreversivelmente a imagem não só da profissão, mas também do curso. Ele entra na faculdade com ilusão, logo em seguida aparece a realidade, e o aluno começa a trabalhar contra a melhoria, pois ele só quer sair do curso o mais rápido possível sendo contra qualquer transformação do ensino jurídico.

A resposta para a crise não é baixar o número de alunos, mas sim aprimorar o controle de qualidade das instituições. Há que se ter uma adequação ao número de alunos, buscando soluções diversificadas – por exemplo, formação de balcão de negociações, realização de mediações, clubes de leitura, dentre tantas outras proposições possíveis.

6 A TESSITURA DE UMA TRAMA SISTÊMICA DO ENSINO JURÍDICO

No derradeiro capítulo da tese, serão abordadas temáticas que componham relações possíveis entre sujeito e objeto no conhecimento jurídico. Serão feitas reflexões acerca do que seja uma formação jurídica eficaz para um aluno de um curso de direito no Brasil de hoje, em face da atual regulação do ensino jurídico nacional. Encerra o capítulo uma derradeira interpolação entre linguagem, direito e ensino jurídico.

O objetivo será elencar elementos que embasem uma dinâmica didático-pedagógica de ensino jurídico, que seja fundada na linguagem, com o intuito de qualificar ainda mais o ensino jurídico no Brasil.

6.1 SUJEITO E OBJETO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

O subitem trará outras dimensões acerca do processo de aprendizado do direito, evidenciando a tarefa de professor e aluno, como atores desse processo. Também discorrerá sobre a identificação de uma necessária postura acadêmica, como um corolário de um agente que atua no contexto do conhecimento jurídico.

Terá como objetivo complementar o debate acerca dos processos que auxiliam na formação jurídica do sujeito.

6.1.1 O processo de aprendizagem no direito

No subitem serão tecidas considerações acerca dos sujeitos envolvidos no processo do ensino jurídico.

O objetivo será o de pensar uma relação entre os processos de aprendizado e o ensino do direito, com o intuito de debater a própria formação do jurista.

Machado (2009) atesta ser necessária uma mudança na mentalidade jurídica, mesmo reconhecendo ser essa mudança um processo muito lento. Assim é, pois não se muda instantaneamente o modo de pensar dos juristas, dos professores de direito, dos produtores de material didático para o ensino jurídico e dos operadores do direito.

Os processos de mudança sempre são complexos²⁵⁶. Um dos pontos com complexidade das mudanças é a necessidade de abandono de critérios e parâmetros anteriores, assim como possíveis perdas de privilégios e preferências. Machado (2009) compreende que qualquer tentativa de mudança no modelo hegemônico da cultura jurídica brasileira contemporânea não ocorrerá sem uma mudança axiológica no modelo de ensino vigente. Assim, o local privilegiado, segundo o autor, para uma mudança na mentalidade do direito é o espaço universitário, *locus* do ensino jurídico.

Por certo que essa mudança deve se dar também nos níveis institucionais. Porém, sem uma revisão dos papéis dos juristas, dos professores e dos alunos pouco se avançará.

No Brasil, é escassa a bibliografia específica sobre o processo de aprendizado do direito. É incomum o diálogo entre o pedagogo e o jurista, sendo incipiência o material disponível para reflexão e elaboração de experiências em sala de aula do curso de direito.

O papel do docente de direito, conforme Rodriguez (2009), é o de colocar o aluno diante do novo para desafiar sua visão de mundo, criando oportunidades para a reconstrução de suas representações para atingir os patamares do conhecimento.

Debalde os processos de seleção docente realizados por quase todas as IES e o empenho que, acredita-se, os professores de direito tenham em desempenhar sua tarefa se faz necessário programas de formação pedagógica – até mesmo porque novos regulamentos normativos sobre o ensino não são absorvidos e aplicáveis sem reflexão. Em nenhum momento a formação pedagógica continuada de um professor deve ser uma

²⁵⁶ Nesse sentido, o brilhante texto de Platão, em 181- c, do *Teeteto*.

faculdade. É dever do docente de direito a continuidade de estudos sobre políticas e práticas envolvidas no ensino superior. Pensa-se ser uma prática institucionalizada, destinada ao fim específico de formar professores de direito com bagagem pedagógica, que consigam discutir uma política educacional com fundamento, que compreenda as metodologias, que tenha claro os objetivos do curso. Essa prática não deve ser retórica, mas vivenciada.

A nova regulamentação dos cursos jurídicos propugna por inovação, conceito bastante debatido na contemporaneidade. Muito se relaciona entre a docência do direito e a inovação na educação. Ghirardi e Feferbaum (2013) ponderam que a inovação perde amplitude e força quando se produz isoladamente, pois irá se converter numa mera experiência pessoal. O protagonismo da inovação deve ser institucional, pois aí se terá uma nova concepção de formação baseada em pesquisa científica, apta a alterar contextos educativos, sociais, culturais, etc.

Certamente há uma série longa de possibilidades de transformação, não sendo objetivo da tese elencá-las, mas sim demonstrar a probabilidade de sua ocorrência. Ademais, há a consciência de que a revisão dos paradigmas do ensino jurídico não será, de modo determinista, o fator desencadeante da mudança da mentalidade jurídica. Entretanto, parece necessário indicar que um programa de formação de professores, se feito de forma efetiva, verdadeira, libertária, acaba por estruturar uma certa concepção de mundo. Ghirardi e Feferbaum (2013) alertam que, em especial na docência do direito, fica explícito que um curso que tem a legislação e manuais como material de estudo, acabam por promover uma concepção de direito e definem um determinado papel para o operador do direito. Os autores indicam que a eleição e o recorte do material não são neutros, pois refletem a concepção indicada. Haveria um modo contrastante de formação de profissional se o curso privilegiasse a linguagem e outros materiais possíveis no universo jurídico – contratos, petições, peças jurisprudenciais, laudos, decisões colegiadas, etc.

Há que se verificar, nesse contexto, a finalidade dessas ações. A exemplo da lição platônica, uma ação em si não é nobre nem vil – se realizada de forma nobre, se torna correta; se realizada incorretamente, torna-se vil²⁵⁷. Assim, as práticas pedagógicas dos cursos de direito promovem e zelam por certas concepções de mundo. Perpetuando-as, torna esse mundo vitalício. Ghirardi e Feferbaum (2013) determinam

²⁵⁷ Nesse sentido, Platão, *o banquete*, 181-a.

que o direito tem uma função regulatória de práticas sociais, políticas e econômicas. Assim, a manutenção dessas práticas mantém as estruturas sociais, políticas econômicas. Explicam que, se pensarmos o direito como um sistema que faz interação com outros sistemas, numa trama de racionalidades, pode-se pensar um direito, não como uma força superior às outras práticas sociais, mas que considere essas racionalidades e sua dinâmica, para ser efetivo.

Necessita ser pensada, também, a figura do jurista. É considerado jurista quem possui uma alta formação jurídica – tanto prática quanto teórica. A parte prática pressupõe que a formação teórica tenha sido realizada antes. Brusiiin (2001) indica que jurista não é uma conceituação determinada, ou seja, alguém que recebeu uma instrução técnico-jurídica superior e ocupa-se profissionalmente de situações juridicamente relevantes, aplicando o direito. Se assim fosse, segundo o autor, a qualidade de jurista seria atribuída e negada várias vezes à mesma pessoa, conforme ela estivesse, ou não, no exercício de uma profissão jurídica prática. Assim, a palavra jurista parece ser utilizada não para designar uma profissão, mas “algo que só e unicamente se obtém por meio de uma educação especial”. (BRUSIIN, 2001, p. 30).

Essa formação especial deveria fornecer uma visão sistemática do ordenamento jurídico, segundo um método. Assentado nessa base teórica, a educação prática ofereceria maneiras de atender a situações jurídicas relevantes de diversos matizes, suficientemente aptas para solucionar problemas sociais.

Percebe-se que deve haver a quebra de um paradigma axiológico, para afastar o ensino jurídico de seu conteúdo meramente normativo e de manutenção das relações de poder. Machado (2009) reafirma a necessidade de um modelo epistemológico que seja capaz de romper com o hermetismo da legalidade estatal, pensando o direito num processo político e jurídico de alargamento da democracia e com a finalidade de obter justiça.

O ensino do direito, muitas vezes, em razão de sua imobilização crítica, acaba ignorando as manifestações de condutas humanas à margem do direito positivo. Machado (2009) salienta que o ensino oficial acaba, inclusive, praticando certa discriminação com pesquisas e práticas pedagógicas que contemplem essas manifestações ou que tentem sistematizá-las. É preciso, então, que se pense também numa didática libertária, para que se possa compreender, segundo Machado (2009), as manifestações das condutas que correm à margem do direito legislado, que são jurídicas

e que não podem ser objeto do preconceito dos eruditos e dos doutos, que tomarão esse interesse como subversivo.

A fala da erudição acadêmica rançosa carrega tanta violência e presunção que é pronunciada com a convicção da verdade. Todo discurso rotativo ou alternado poderá ser ilegítimo. Para Machado (2009), o jurista acatado como erudito analisa a prática jurídica que atenta às condutas dos excluídos como um outro direito – um direito ignorante, arbitrário, errado. Esse argumento se soma à tese de que um ensino formal e acrítico da legalidade produz egressos reprodutores da ordem vigente, que atuarão sempre por um objetivo: a imposição de um modelo legal que determina um padrão de procedimento e de conduta na sociedade.

Insista-se, toda alteração do fenômeno jurídico necessita passar por uma mudança de método de ensino. E essa mudança será uma decisão política. Porém, também tem um cunho de responsabilidade que deve ser imputado ao acadêmico de direito. Cabe examinar essa postura esperada.

6.1.2 Postura acadêmica

O subitem irá se ocupar com alguns aspectos da participação e das condutas que poderiam ser esperados dos acadêmicos de direito, frente ao painel do atual estado do ensino jurídico brasileiro.

O objetivo será o de traçar um perfil, perfunctório, dessas condutas para poder compreender melhor quem é o cidadão que frequenta as salas de aula dos cursos de direito.

Um acadêmico de direito necessita assumir algumas atitudes em relação à própria formação jurídica. Para a finalidade da tese, afasta-se do raciocínio a percepção de uma relação de consumo entre o acadêmico e professor. A IES, como fornecedora de serviço, é parte da relação de consumo, junto com o aluno. Essa relação se perfaz na medida do contrato que o estudante tem com a IES. No que diz respeito à formação jurídica, no que é pertinente entre aluno e professor, não se fala em relação de consumo.

Aquilo que aqui se chama de postura acadêmica parte da premissa de não valorizar alguma possível deficiência institucional, como fator justificativo de má formação jurídica. Pensa-se sob o ponto de vista das condutas do aluno como ator de um processo de aprendizagem.

Para que essa conduta seja adequada, há necessidade de dois movimentos bem característicos. O estudante necessita reforçar a consciência de seus deveres acadêmicos. Também deve compreender a política institucional de sua IES, conhecendo o currículo e sendo questionador dos materiais propostos para o desenvolvimento do curso.

O fazer universitário se compõe pelo ensino, pela extensão e pela pesquisa. Se não houver na IES pesquisa institucionalizada, ao aluno caberia buscar, na medida do possível, um professor doutor para lhe orientar; assim também como participar de eventos acadêmicos. Além, por lógico, do uso adulto da biblioteca.

A participação numa pesquisa, além de contribuir para a formação acadêmica, também propicia uma formação diante do mundo. Pela vastidão do direito, não parece ser dificultoso que o aluno encontre algo que o desafie a pesquisar. Por certo que nesse momento não se argumenta sob o ponto de vista da pesquisa institucionalizada, mas no ato de buscar respostas para a solução de um problema – sendo possível, portanto, até para um aluno recém ingressante no curso. Não parece custoso que um aluno, ao invés de se manifestar toscamente numa rede social acerca de algum tema da realidade, o

aluno deveria – e o verbo prescritivo é proposital – buscar conhecer melhor o assunto, comparar alguns dados, elaborar perguntas, dentre outras tarefas. Agindo com inquietude, de alguma maneira, inicia sua formação, pois ele começa a se deparar com a complexidade das situações sociais, começa a se alarmar com as primeiras contradições do saber. À medida que um discente começa a construir sua narrativa individual vai desenvolvendo sua capacidade crítica e seu horizonte se alarga, ultrapassa os limites tacanhos de seu objeto de estudo e as circunstâncias vão se ajustando com alguma ordem²⁵⁸.

É inegável que um elemento substancial da formação do aluno são as relações que ele pode desenvolver em sala de aula. O sentimento da empatia entre professor e aluno parece ser essencial. O ensino jurídico parece estar assentado muito em aulas expositivas. É certo que ocorrem algumas transformações. Utiliza-se a estratégia pedagógica do caso, alguns professores trabalham com o método da maiêutica, o método do *case system*, dentre outras possibilidades emancipatórias. Dentro desse contexto, uma conduta exigível seria o envolvimento do discente com o conteúdo – mesmo na aula expositiva, através de questionamento, desde que o professor abra espaço para isso. Há muitas práticas que ensejam o envolvimento: grupos de estudo e leitura, balcão de negociações, júris e audiências simulados, dentre outros.

Outra postura exigível, parece ser a inserção nas novas tecnologias. Não pairam dúvidas de que há muita inovação no campo jurídico das tecnologias contemporâneas. Há muitas plataformas de pesquisa, instrumentos para governança digital, múltiplas possibilidades de frequentar cursos, assistir palestras, participar de debates virtuais. O aluno acaba se abrindo ao universo jurídico, político e social. Ainda dentro da questão tecnológica, é inestimável a vantagem do uso dessas ferramentas na pesquisa jurisprudencial. O aluno, por certo, deve se fazer valer dessas tecnologias – e tantas outras que são possíveis – pois o destino dos processos é serem todos eletrônicos, as audiências virtuais, dentre outras inovações. Além do que, se as IES não se adaptarem a essa realidade, em conjunto com a inserção autônoma do aluno, os egressos estarão cada vez menos preparados.

Nesse painel, parece importante reiterar que somos pessoas imersas em processos globais de integração, vivemos uma época de convergência – a propalada Revolução 4.0 – totalmente cercados por tecnologias exponenciais. Mas, essa

²⁵⁸ Por certo que essa conduta do aluno também implementa o seu currículo e o capacita para uma atuação profissional com qualidade.

irmanação na tecnologia, não nos torna sujeitos coletivos, pois parecemos fadados a uma singularização sem precedentes na história da humanidade. Fala-se em inteligência artificial. Exige-se, na sociedade atual, o empreendedorismo; clama-se por autonomia e incentiva-se um modelo *self-made man* jurídico, que quer fazer parecer que o profissional da área jurídica é uma pessoa que sobe onde quer chegar, alegando que, quase sobrenaturalmente, pode fazer advir seu mundo a partir de seus escopos e propósitos.

Nesse mundo corporativo cada vez mais despersonalizado, inacessível a regras, com rígidos círculos burocráticos, apenas alguns privilegiados, oportunistas ou sortudos podem se dizer bem sucedidos. Há uma massa de desafortunados, facilmente substituídos pelas tecnologias exponenciais – plataformas, bancos de dados, *app*, robôs que peticionam, dentre outras faceirices mercadológicas.

Cumpramos discutir, a partir desse painel, a formação jurídica possível.

6.1.3 Formação jurídica e matérias propedêuticas

O subitem refletirá acerca da necessária inserção de matérias propedêuticas para um adequado ensino do direito – não apenas no plano conceitual, mas em termos reflexivos

O objetivo será o de demonstrar que há discussões específicas que devem ser feitas no transcorrer da formação jurídica do aluno do curso de direito.

Para ocorrer alguma mudança efetiva na formação jurídica não é bastante o comando normativo estatal obrigando determinadas condutas. Também não é suficiente as IES apenas adequarem seu currículo às exigências do MEC.

Conforme foi demonstrado durante toda a tese, se faz necessária, dentre tantos outros tópicos indicados, em relação às matérias, a solidez dos conteúdos propedêuticos. Sem descurar de um rearranjo em relação aos sujeitos que estão envolvidos nesse processo – professor e aluno.

Apenas como exemplo, em relação à disciplina de introdução ao estudo do direito, ao invés da utilização dos livros básicos, manuais generalistas, uma estratégia interessante poderia ser compor um roteiro de textos clássicos de grandes autores da teoria do direito e de filosofia do direito. Parece haver uma intenção nesse sentido, pois, frente ao imenso acúmulo de informações que o aluno tem acesso, há uma possibilidade de o aluno ser remetido ao acesso de conteúdos de utilidade duvidosa ou a alguns tópicos inúteis. Por lógico que os textos selecionados deverão ser de qualidade científica.

Diante da realidade dos cursos de direito do Brasil, como poderiam ser discutidos, com um nível razoável de aproveitamento, textos densos, com turmas com muitos alunos? De que maneira essa atividade poderia ser realizada num ambiente virtual ou numa plataforma de EAD, de modo que houvesse uma efetiva interação? Como transpor as dificuldades e aferir o nível de entendimento dos alunos? Como fazer com a falta de preparo prévio do discente à leitura de um texto de um Aristóteles, de Kant, de Hart, de Alexy, por exemplo? E qual a possibilidade efetiva de acompanhamento por parte de todos os alunos? Um início de resposta poderia ser fazendo com que acadêmico protagonize e passe a assumir o papel de sujeito ativo de sua formação.

Necessariamente, esse é um processo interior e que se encontra em constante desenvolvimento. Formar-se em curso superior, para além de aperfeiçoamento cultural é também contatar com os conteúdos da tradição – assim, depende mais de aluno do que do professor. Por certo, o docente é também responsável por esse processo, mas sem propiciar que o aluno tenha contato com os textos básicos e essenciais parece faltar elementos para uma formação adequada.

Mesma questão aparece quando se está diante da lei a ser aplicada. Sabe-se que muitas vezes na história da filosofia do direito a racionalidade perdeu para o voluntarismo – o exemplo mais marcante é a percepção da escola da exegese do século XIX. Atualmente, não parece possível, num Estado Democrático de Direito, numa vivência embasada na democracia, haver o abandono de uma lei com justificativa na interpretação. Não é incomum atribuir-se validade a uma lei enquanto ela for instrumento útil para o exercício do poder ou de acordo com a convicção do magistrado e alardear sua invalidade quando a lei não servir aos interesses. Esse pensamento é uma espécie de decretação da falência do direito. A população não sabe quando o juiz vai julgar levando em consideração as limitações semânticas da lei ou com base em outros fundamentos – os preocupantes argumentos metajurídicos.

Essa é uma questão fundamental que envolve o objeto na formação jurídica. Streck (2009) indica que deve ser atribuída à doutrina brasileira a responsabilidade por esse problema. O autor remonta o problema para a sala de aula, em que algumas vezes acabam sendo discutidas doutrinas descontextualizadas ou equivocadas. Streck (2013) traz o célebre exemplo da Jurisprudência dos Valores alemã e a teoria da argumentação jurídica de Alexy, que foi concebida para racionalizar a Jurisprudência dos Valores, e “a doutrina brasileira unia as facilidades interpretativas de ambas teses, num verdadeiro desastre jurídico” (STRECK, 2013, p. 143).

Streck (2013) aponta outra questão importante, a aceitação nos dias de hoje da metodologia ainda do século XIX, com alguns acréscimos do pensamento hermenêutico do século XX²⁵⁹. Streck (2013) lembra outra origem do desprezo à interpretação da lei. Trata-se da recepção equivocada do neoconstitucionalismo; a doutrina brasileira aceitou sem críticas maduras sobre o poder discricionário que buscava a superação da exegese. Parte da doutrina argumentou que se a moral se separa do direito na concepção do

²⁵⁹ Exemplificativamente, os critérios interpretativos que tinham sentido dentro da concepção da Escola Histórica da hermenêutica jurídica estão justificando muitas decisões no século XXI. Encontra-se, inclusive, como tópico de livros didáticos adotados em cursos de ensino jurídico.

positivismo clássico, então deve ser colocada a moral para dentro do direito – e isso passa a ser feito com o poder discricionário e pelo uso dos princípios, que, neste caso, não são valores.

Percebe-se, então, que muitos desses graves problemas são evitáveis. Comportar-se mais um passo, verificando algumas questões acerca da organização das disciplinas e do currículo.

6.2 LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

O presente subitem versa sobre a temática da linguagem na educação. Serão construídas as necessárias relações estruturais entre educação, direito e linguagem, com o embasamento epistemológico já lançado no transcorrer da pesquisa.

O objetivo é de fazer uma reflexão sobre a cultura jurídica que seja ancorada numa perspectiva axiológica, que busque na legalidade constitucional seu fundamento estrutural, que se valha da linguagem para a construção adequada do conhecimento jurídico. Nessa reflexão o ensino jurídico deverá ser visto numa perspectiva crítica e libertadora e deve encontrar no acatamento ao outro o seu corolário de ensino, e ancorar na liberdade o seu fundamento.

6.2.1 Qual a linguagem na educação?

O subitem se ocupará em refletir sobre a possibilidade de uma linguagem na educação, traçando uma trama com alguns questionamentos sobre currículo e disciplina.

O objetivo do subitem será o de demonstrar ser possível pensar o direito e o ensino jurídico numa visão sistêmica.

Uma questão preliminar pertinente é buscar saber se a educação possui uma linguagem específica²⁶⁰. Se for para considerar a educação em relação à hospitalidade, com o afeto, haverá uma forma de linguagem. Mas, para considerar a educação como experimento, mudará a linguagem. Assim, de que maneira falar sobre educação, se a resposta sobre qual é a linguagem da educação não nos é dada?

Empiricamente, percebem-se alguns níveis de linguagem para a educação: a linguagem política, utilizada por ministérios, secretarias de educação – com palavras como igualdade, inclusão; a linguagem econômica, usada pelos donos das instituições, os gestores – com termos como *fracasso, qualidade*; ²⁶¹ a linguagem moral – com termos como *correto, incorreto, bem, mal*; a linguagem ética, no sentido responsivo, como retorno ao outro específico; ainda pode-se citar a linguagem acadêmica, científica, técnica, dentre outras possíveis. Por certo que, nesse contexto, também se encontra a linguagem jurídica.

A problemática do ensino atual parece se assentar primeiro em questões jurídicas e oficiais e, somente depois, na hospitalidade; a educação precisaria se inverter – primeiro a hospitalidade: abrir a porta de forma incondicional e, depois, pergunta.

Para se pensar a educação parece necessário se pensar qual linguagem fala a educação. E tal pensamento deve passar na decisão de estar essa linguagem entre indivíduo ou o coletivo, entre o sujeito e a nação, entre o pensar e o sentir. Em especial no que diz respeito ao ensino jurídico, como um corolário dessa educação, há de se pensar que uma parcela muito intensa dessa educação repousa na ideologia.

Os textos acadêmicos contêm ideologia jurídica. Por aqui se toma *texto* como qualquer objeto cultural de trabalho humano – nesse contexto, não se faz diferença entre texto e discurso. E cultura como qualquer produto do trabalho humano. Os textos

²⁶⁰ O mais belo raciocínio indica que a língua da educação deve ser a língua materna, pois educação tem a ver com vida e com cuidado.

²⁶¹ Se tais palavras forem utilizadas por outros agentes, em contexto diverso, mudam o sentido.

transmitem ideias ou pensamentos no sentido amplo – sendo quaisquer conteúdos de consciência, com ideologia.

No mesmo texto pode-se encontrar o discurso do direito e o discurso jurídico. Por exemplo, numa sentença judicial, lê-se o discurso do direito na parte resolutiva e o discurso jurídico na parte da fundamentação da sentença, em que pese a fundamentação não ser vinculante numa sentença judicial, ela, ainda assim, fala do direito.

Alguém cria o texto, mas outro alguém o toma como tal – então, pode-se dizer, nesse raciocínio, que os leitores fazem o texto tanto quanto os autores – se o leitor não aceita o texto, nada adianta a vontade do produtor do texto. Os textos jurídicos, para ter identidade, dependem do investigador e da teoria do direito aceita.

A identificação de um texto jurídico dependerá da teoria do direito aceita pelo investigador. A questão levantada por Correias (1995) é que um código civil, por exemplo, é um texto que oferece em sua materialidade uma unidade: um livro. Mas, na hipótese de uma sentença, os textos serão os protocolos que as contém, ou cada sentença é um texto em particular? Ainda, as normas jurídicas são todas aquelas produzidas, ou apenas as eficazes? O autor indica que a identificação de um setor do discurso social como sendo texto jurídico está dependente da teoria aceita pelo investigador.

Há meio século o direito se identificava com direito positivo de modo indiscutível. Era um direito que devia ser buscado nos textos legislativos, através da produção dos comentadores, por intermédio da jurisprudência. O estudo do direito se limitava ao estudo de textos publicados. A ordem pública era reconstruída a partir de textos autorizados. Mas, não se interrogava sobre a prática, que permite opor validade e eficácia (PERELMAN, 1996). A visão contemporânea do direito não nega a autoridade do legislador, seus textos devem cumprir sua função reconhecida. Sem ser uma razão abstrata, o direito positivo deve ser razoável, uma noção que expressa uma síntese que combine segurança jurídica com equidade, a busca do bem comum com a eficácia jurídica (PERELMAN, 1996).

6.2.2 Relação entre direito e linguagem

O objetivo será o de demonstrar como a vida jurídica acaba de expressando em termos linguísticos, no sentido de atribuir a devida importância ao estudo teórico e prático dessas relações.

O direito possui estreita ligação com a linguística. Streck (2009) determina que há tríplice função linguística no direito: a promulgação das normas jurídicas, o estudo teórico e prático dessas normas e a aplicação de cada uma dessas fases, quando pragmáticas.

A relação entre direito e linguagem reside no fato de as normas de direito serem expressas por intermédio signos, o que, de alguma forma, deixam o direito subordinado à linguagem. Uma questão que surge desse contexto é que, sendo o direito um critério de regulamentação da conduta humana, a linguagem deveria ser facilmente compreendida pelos destinatários e pelos aplicadores dessas normas. Warat (1983) menciona que isso somente poderia ser factível se os enunciados da ordem jurídica fossem expressos do modo como um sujeito membro de um grupo social utiliza e admite. Nesse sentido, há uma polifonia, pois são variadas as vozes ideológicas e sociais que participam.

Em sentido contrário, o positivismo determina que a linguagem jurídica deve ser estritamente formal, uma vez que ela comporta inúmeros termos técnicos, com precisões que somente poderão ser utilizadas em um contexto jurídico. Algumas expressões são incomparáveis em outra seara do conhecimento humano.

Outra visão do problema parte da inegável realidade que mostra que há dificuldades para os operadores do direito para realizarem a aplicação da lei. Também se mostra dificultoso para os estudantes de direito compreenderem a pureza e o alcance dos termos utilizados nos textos jurídicos. Isso se deve à imprecisão da linguagem. Certamente, se a linguagem se apresentar vaga, contraditória, ambígua outros fatores, para além do sistema linguístico, devem ser utilizados, em socorro. Warat (1983) enumera alguns fatores, como os valores éticos, políticos, sociais, econômicos e jurídicos. O autor afirma que esperar que a linguagem jurídica seja precisa como a linguagem formal, seria almejar uma linguagem ideal, com aparente realidade, que reforça a visão de manutenção do *status quo*.

Outras relações podem ser construídas entre direito e linguagem. A ciência do direito encontra na linguagem sua possibilidade de existência. Diniz (2000) diz que não se pode produzir o objeto dessa ciência numa dimensão que seja exterior à linguagem, sendo que, se não existir rigor linguístico, não há ciência. Ademais, afirma a autora, que o elemento linguístico funciona, também, como instrumento de interpretação²⁶². A linguagem legal não é ordenada, sendo que o jurista deverá compô-la num sistema.

É condição substancial do direito ser formulado numa linguagem. O direito é oriundo e elaborado pelo Estado. Seu conteúdo é prescritivo e é formulado pela linguagem em que se materializa a norma jurídica. Diniz (2000) coloca que, sob o ponto de vista linguístico, a norma jurídica é uma proposição prescritiva, normativa ou deôntica. A linguagem do direito se utiliza da linguagem normativa e não normativa²⁶³.

Ferraz Jr. (2001) afiança que se trata de uma dimensão pragmática da norma jurídica, encarando-a como um discurso de decisão, tendente à cessação de um conflito. Afirma o autor que os operadores do direito têm um dimensão sintática e pragmática que fornecem um caráter prescritivo ao discurso e lhe dá, também, um caráter metacomplementar, que visa qualificar a relação entre receptor e emissor – essa metacomplementaridade pode ser percebida através dos seguintes operadores normativos: a proibição, a permissão e a obrigatoriedade. Outra característica apontada por Ferraz Jr. (2001) versa sobre a qualidade pragmática da imperatividade da norma jurídica. Diniz (2000) lembra que essa imperatividade existe na medida em que se garante a possibilidade de impor um determinado comportamento. A autora afirma ser essa uma valoração ideológica que proporciona uma estabilização da relação sujeito/Estado.

Para além de uma visão pragmática da norma jurídica, em se relacionando linguagem e direito, já se assentou que a linguagem da ciência do direito se dirige ao direito. Pode ser considerada a linguagem-objeto, uma metalinguagem semântica, com sobreposições descritivas. É uma linguagem do jurista pois fala de normas, lembrando que a ciência jurídica tem por problema central a decidibilidade.

O discurso da ciência jurídica, sob o ângulo pragmático, segundo Ferraz Jr. (2001), determina que a ação linguística de um jurista sempre é dirigida a outro jurista, em razão da homologia que deve existir entre emissor e receptor, e, permita-se ampliar,

²⁶² Na hipótese de a linguagem da lei se apresentar incompleta, o intérprete deve buscar os mecanismos de integração.

²⁶³ A linguagem normativa consiste nas expressões existentes na norma. A linguagem não normativa seria a metalinguagem da normativa, que está contida na linguagem legal.

entre professor e aluno. O objeto desse discurso é o indivíduo que, inserido na positividade que o rodeia, se representa discursivamente. Certamente que a discussão jurídica tem um cunho tecnológico. Diniz (2000) aponta que num discurso tecnológico os problemas sempre tem uma relevância prática. Afirma que a tecnologia dogmatiza e problematiza os resultados da pesquisa científica visando sua aplicação.

O jurista, ao redigir o texto jurídico, trabalha em dois níveis: a sistematicidade e a particularidade. Diniz (2000) entende que se o leitor se concentra na sistematicidade textual, avança no entendimento, pois se atém à verdade acerca do objeto tratado. Parece importante para a tese, reforçar a ideia da metalinguagem, como a atividade de compreensão de um texto jurídico, reconstruindo-o. Diniz (2000) pondera que a metalinguagem pode ser um instrumento de compreensão de um texto científico de direito e que deverá definir claramente os termos utilizados, limitar-se à estrutura contextual, não ser contraditório e ser metódico e consequente. Nessas circunstâncias se pode aferir a importância da linguagem no ensino jurídico.

Por derradeiro, cabe refletir sobre algumas perspectivas para a cultura jurídica nacional.

6.3.3 Perspectivas axiológicas para uma nova cultura jurídica

O último subitem da tese se ocupará em tratar sobre o discurso que sustenta o ensino jurídico positivo-dogmático, pensando sobre algumas perspectivas axiológicas capazes de influenciar uma nova cultura jurídica.

O objetivo do subitem final da tese será o de indicar que há a possibilidade de superar o ensino jurídico regulador por um ensino emancipatório.

O direito brasileiro, assim como a política e a cultura de uma maneira geral, parece privilegiar a retórica em detrimento da lógica. A lógica, como relação de consequências entre proposições, dá base à argumentação tanto na linguagem comum como na linguagem científica. As ciências possuem seus conceitos e têm regras específicas que devem ser empregadas de modo adequado, guardando as especificidades. Por exemplo, um cálculo de uma integral deve ser feito de acordo com as regras da álgebra e da geometria, mas seus argumentos devem determinar relações de consequências válidas, sob pena de ser somente o instrumental de uma retórica sem racionalidade. No campo jurídico, por exemplo, uma sentença judicial que se pretenda justa, não pode simplesmente deixar de ter os requisitos de validade e de correção determinados em lei, sob pena das mesmas consequências: ser um instrumento retórico desprovido de racionalidade. Esse raciocínio, se derivado a partir das formulações apresentadas na tese, pode servir como o grande painel que informa a situação do direito brasileiro, assim como o ensino jurídico, como uma consequência – e, vice-versa.

Uma das questões que poderia colaborar com a melhoria do ensino do direito seria a reformulação das grades, privilegiando disciplinas formativas, demonstrando os acessos filosóficos do direito, dentre outras relações. Sendo certo que tais disciplinas podem ser ministradas por professores com densa formação na área, que se utilizem de livros adequados numa bibliografia carregada. Rol bibliográfico esse que, inclusive, deveria ser ponderado junto aos núcleos docentes estruturantes – nem que isso se transformasse apenas numa recomendação ao docente para que sejam evitados resumos, manuais facilitados, sinopses, palavras cruzadas jurídicas, liga-pontos do direito, pancadão jurídico, professores *rappers*, apostilas, formulários, dentre toda uma grande gama de matérias sedizentes didáticos, mas que não passam de um excelente nicho mercadológico.

Seguramente se faz necessária uma mudança de valores na cultura jurídica. Não parece possível que as competências e habilidades de um aprendizado jurídico sejam questões mercadológicas da modernidade. Não houve crise do direito que não demonstrou a premência de uma alteração do modelo do ensino jurídico. Foi indicado na presente tese, por exemplo, o MEC, por intermédio de atos administrativos, procurou inserir disciplinas humanistas, possibilitando currículos que proporcionem uma formação interdisciplinar e crítica do direito. Mas, foi visto que não é o suficiente, pois, além da formação humanística. Se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica para que o egresso identifique os valores do meio em que atuará profissionalmente para, com o uso do instrumental jurídico, intervir de forma emancipatória.

Por certo que a formação jurídica não pode descurar da parte prática, o que significa conhecimento das fontes do direito e das respectivas técnicas de aplicação. Entretanto, importa capacitar o egresso para auxiliar na solução dos graves problemas da contemporaneidade – veja-se, por exemplo, os novos direitos, os conflitos de massa, a crise sanitária e ética que adveio da pandemia do COVID-19, dentre outros temas. Machado (2009) salienta que em face de uma globalização intensamente conflituosa, todo operador do direito deveria estar apto para o manejo adequado das estruturas jurídicas e desenvolver um senso crítico acerca das questões sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso tempo.

Importa perceber que a massificação do ensino do direito somado ao modelo didático-pedagógico unidirecional, conduz a uma formação jurídica unidimensional, com uma certa atrofia do senso crítico (MACHADO, 2009). Compreende o autor que o tecnicismo jurídico avalorativo deu imensa contribuição ao paradigma político e ideológico do direito e do ensino jurídico. Parece que somente com uma abordagem crítica e emancipatória, por intermédio da linguagem, poderia proporcionar a visão completa da crise, fornecendo elementos de sua superação. Machado (2009) admite que há estreita relação entre o saber jurídico ditado de forma acrítica nos cursos de direito com o poder político, pois o ensino jurídico acaba reproduzindo simbolicamente as relações dos grupos hegemônicos da sociedade.

Machado (2009) entende que a neutralidade política e a ausência de crítica formaram operadores do direito imparciais, seduzidos pelas balizas da legalidade. Esse operador do direito acaba não questionando as estruturas do direito e do Estado, sendo dócil aos interesses socioeconômicos dos detentores da direção material da sociedade.

É necessária uma nova atuação jurídica do operador do direito – não só jurídica, mas também social e política. Machado (2009) salienta que o jurista contemporâneo necessita de uma mudança na mentalidade jurídica acerca dos usos do direito. É imensa a resistência que se vê acerca de novas atuações dos operadores do direito, como um tributo ao conservadorismo que se arraiga na vida jurídica, como um filho do bacharelismo²⁶⁴. O autor afirma que essa atividade político-jurídica deveria criar um substrato que transformasse o profissional do direito num operador politizado, culto que fosse capaz de superar os paradigmas normativistas que ainda insistem em nortear o direito brasileiro.

Esse modelo que reproduz – e é reproduzido – pelo ensino jurídico brasileiro precisa se banhar numa nova mentalidade jurídica, que precisaria alterar não só a prática do direito, como o ensino. Se não houver a mudança axiológica, conforme as palavras de Machado (2009) a cultura jurídica seguirá cumprindo seu melancólico destino de ser um instrumento de repressão, controle e manutenção do *status quo*.

A superação da crise se dará pela compreensão da natureza do direito, tento a linguagem como tessitura. O direito que está posto não é um modelo libertador, não é um direito que promove – ele é um direito que pune, quando deveria ser o estatuto da liberdade.

²⁶⁴ Perceba-se que a questão não é só o reacionarismo, mas também o medo da perda de benefícios resultantes das estruturas do poder.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese teve como preocupação central verificar o que se deseja ao ensinar o direito, o que se almeja com tal formação, a quem se quer formar no ensino do direito.

Os cursos de direito no Brasil experimentaram diversas fases históricas no transcorrer da vida política nacional. Mesmo antes de sua implantação oficial na época imperial não se buscava a formação de cidadãos críticos, mas formar quadros administrativos a fim de manter o paradigma liberal. Percebeu-se que as mudanças que o ensino jurídico sofreu não foram ideológicas, mas reformas políticas. Houve a época do ensino para capacitar o mercado de trabalho que a sociedade demandava. Nesse instante, o ensino do direito se encapsulou numa estrutura de reprodução de conteúdo normativo. Viveu-se a época da pureza do conhecimento jurídico, estribado na obra de Kelsen. Esse princípio metodológico é adotado até hoje nos cursos de direito do Brasil, fazendo com que a preocupação se concentre na coerção imposta pelo Estado por intermédio do sistema normativo do que com concepções zetéticas. Uma forma de examinar o direito é dentro de seus limites normativos, fazendo com que o aluno perca a dimensão do histórico, do social, do político e do filosófico, que fica, inclusive, alijada do ensino.

O normativismo-positivista fixou-se como paradigma único do ensino jurídico – o direito é ensinado, como indica Machado (2009), a partir de uma metodologia eminentemente descritiva das normas estatais. Esse ensino se dá numa perspectiva pedagógica de mera transmissão das técnicas legais, ou de técnicas de aplicação das normas. Então, se o ensino está assentado apenas no ensinar da norma jurídica, o modelo que prevalece é o tecnicista, que escapa das dimensões ética e política do direito, tanto de sua técnica quanto de sua ciência.

Esse direito que, não é político nem filosófico, acaba por não realizar a sua proposta. Parece não haver um projeto que atenda a imbricação entre direito e ensino jurídico, fazendo com que ambos condigam atuar nas relações sociais da forma esperada e exigível. Warat (1983) coloca que não se deseja mais o senso comum teórico dos juristas, em que se vislumbra uma realidade una e pronta, com um caminho apenas a ser trilhado pelo acadêmico. Não parece possível ficar somente examinando normas, se seduzindo por conceitos que não ousam ser desconstruídos, numa análise eminentemente interna do direito.

O ensino jurídico não é reprodução, mas uma construção. Através dele que se pode questionar as estruturas de poder, por intermédio do ensino jurídico se buscam novas leis e aprimoram-se julgados, altera-se a postura do Poder Judiciário frente à sociedade.

A nova cultura jurídica propugnada deve ser direcionada para um ensino jurídico em dimensões que superem a individualidade, com o propósito investigativo do fenômeno jurídico não só como técnica de decisão – que pretensamente se apresenta neutra – mas sim como um instrumento que una um direito emancipatório, compromissado com os problemas centrais da política, da cultura, da linguagem e da sociedade com a ética. Para tanto, requer uma metodologia transdisciplinar que apreenda o fenômeno jurídico na sua dinâmica histórica, compreendendo suas contradições; conforme Machado (2009), tendente a superá-las na busca de uma edificação jurídica sustentável eticamente.

A aprovação das novas regras de funcionamento dos cursos de direito no Brasil buscou fazer alguns ajustes necessários nessa estrutura, mas a mudança foi política e não suficientemente corajosa para fazer as alterações solicitadas. Até mesmo por que são imensos os desafios pelos quais passam a educação superior, em vários sentidos e relações, como, por exemplo, governança institucional, estratégias curriculares, processo de avaliação, a expansão do ensino, dentre tantos outros problemas de igual envergadura.

Acerca do direito aplicado, o Brasil cultiva uma fixação de teses abstratas e gerais, emanadas dos tribunais, que enfraquecem o caráter existencial do direito, ignorando que o acontecimento jurídico é substancialmente interpretativo. A doutrina jurídica necessita se engajar para construir uma teoria da decisão judicial, adaptada ao direito e aos sentidos que emanam da prática – que seja uma teoria, ademais, que se ocupe em fixar balizas definidoras de respostas democráticas às necessidades sociais.

Inovar o ensino em perspectiva transformadora – e crítica – pode-se dar, também, pela introdução na aula da complexidade do real e da incerteza, calcado numa relação dialógica entre a teoria e a prática do campo profissional. Deve-se investir no espírito investigativo dos estudantes, principalmente ao problematizar conhecimento e práticas. Também seria importante propor temas de vinculação interdisciplinar para atribuir significado próprio ao problema prático. Porém, isso não pode ser um discurso, mas uma atitude.

É preciso construir uma identidade curricular cultural formativa nacional, ou mesmo regional, em que a linguagem prepondere. Nesse sentido, o aluno – tal como o homem na vida – precisa experienciar o seu mundo. Buber (2015) que o homem experiencia o que é próprio das coisas, e adquire delas um saber sobre sua natureza e sua constituição. Indica o autor que o experimentador não participa do mundo – a experiência se dá nele, não entre ele e o mundo. A vida educativa é o mundo se numa de suas esferas, que é a vida com os homens. Buber (2015) pondera que nessa esfera a relação é manifesta e explícita: endereçamos e recebemos o Tu. Parece que sem a visão de acolhimento, não se forma uma nova identidade cultural jurídica. Aí não será suficiente promover a abertura do currículo, indicar palavras-chave para aplastar em projetos pedagógicos, inovar metodologicamente.

No que se refere às hipóteses dessa tese, as mesmas foram as seguintes: que a melhoria do ensino jurídico exige a elaboração de novas concepções para a proposta de projetos didático-pedagógicos e de currículo. Essas propostas devem, forçosamente, passar por reflexões que permitam a superação do processo do ensino jurídico monologado, tecnicista, estribado no positivismo legalista, ou seja, do excesso de atenção à dogmática jurídica em detrimento da zetética.

Outra hipótese indicava que a vida dialogada pode vir a ser o sustentáculo fático e epistemológico para uma alteração da relação professor/aluno, principalmente em seu papel libertador e crítico.

Também se trouxe como hipótese pensar em novas balizas para a concepção do currículo dos cursos de direito, a fim de sanar os graves problemas do ensino jurídico na atualidade, que têm propiciado, como um efeito necessário, uma deficiente prestação jurisdicional.

No que diz respeito à questão teórica, também nas hipóteses, indicou-se que há de se pensar nas possibilidades de uma formação jurídica baseada numa relação dialógica, que se entende adequada para a recepção do Outro, e assentado, portanto, na alteridade Eu-Tu. Tal estrutura parece ser essencial para o ensino jurídico. Nesse sentido, a percepção sistêmica de Saussure faz-se fundante, por contemplar os meios pelos quais serão lançadas as bases para a consecução das ações referidas. Assim como as premissas da aprendizagem significativa, pelas razões apontadas.

Pensa-se, portanto, que o ensino do direito, ancorado nos aportes teóricos de Vigotski, Platão e Saussure, permitiria o desenvolvimento de habilidades que redundariam em cursos jurídicos de maior qualidade, oportunizando ao aluno um

crescimento efetivo, e não meramente retórico, culminando num direito aplicado com mais qualidade e com a devida aproximação dos valores que preservam a dignidade da pessoa humana e o projeto constitucional.

As principais reflexões da tese, de modo tópico, são as seguintes:

a. O entendimento humano é o encarregado das tarefas relacionais e é produtor do mundo que representamos mentalmente;

b. Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Entretanto, o desenvolvimento progride mais através do processo de aprendizagem;

c. O professor e o estudante de Direito necessitam conhecer além do funcionamento argumentativo do texto e reconhecer, pela linguagem, os elementos capazes de realizar os processos sintéticos e analíticos;

d. Aprendizagem é uma atribuição de sentido e ocorre na interação entre sujeitos e entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento;

e. A efetivação da aprendizagem significativa no curso de Direito seria primordial para diversificar as abordagens de aprendizado e de ensino;

f. Para que a aprendizagem ocorra na era das incertezas da sociedade da informação é necessária a democratização de acesso, mas, também, reinterpretar o papel de docente e discente nesse contexto;

g. A educação do futuro precisa ser relevante, desafiadora e que motive;

h. às universidades caberia buscar a eficácia educativa, e não se limitar a ser um fornecedor de serviços;

i. A educação é emancipadora, assim como emancipadores poderiam ser os componentes curriculares;

j. Partindo da pressuposição de Platão de que as coisas são distintas da linguagem, importa perceber a linguagem como objeto de averiguação;

k. Saussure compôs definições e diferenças acerca da linguagem, concebendo a língua como um sistema de signos constantes na consciência dos membros de uma comunidade linguística;

l. O valor linguístico está assentado numa concepção de sistema;

m. A ciência do Direito é um estudo sistemático e o intérprete deve aprender e reproduzir suas significações práticas;

n. O saber dogmático constante na maioria das obras jurídicas tem uma função pedagógica, mas descarta a zetética;

- o. O direito é uma ciência normativa do agir;
- p. As concepções jurídico-epistemológicas do Direito recaem sobre o positivismo-normativista, que pouco valor dá à reflexão social;
- q. O direito necessita pensar seu método e reconhecer objeto. O raciocínio judicial contextualiza esse problema na epistemologia jurídica;
- r. A crise do Direito atual está assentada, em grande parte, na sua crise epistemológica;
- s. O ensino jurídico do Brasil experimenta, por tradição, a vocação de ser formador de mão-de-obra para a manutenção da estrutura formal do Estado;
- t. As inúmeras reformas curriculares sempre atentaram para questões políticas em detrimento da formação de cidadãos críticos;
- u. A nova diretriz curricular faz preponderar a imediatidade dos atores do ensino jurídico e seu exacerbado tecnicismo, frente à criação de um sistema crítico de ensino;
- v. A atual cultura jurídica tecnocrática está ainda assentada no positivismo normativista;
- x. O Direito é uma tecnologia de controle e decisão, legitimado retoricamente pela ideia de progresso, não perquirindo da dimensão ética;
- y. A alteração do fenômeno jurídico necessita passar por uma mudança de método de ensino. E essa mudança será uma decisão política;
- w. A superação da crise se dará pela compreensão da natureza do Direito, tendo a linguagem como tessitura.

As pessoas se realizam na linguagem, mas a vida coletiva do homem não está cingida ao Isso. Buber (2015) indica que a vida pública e a vida pessoal são formas de ligação. Para que perdurem essas formas, são necessárias sentimentos e percepções mutáveis e é preciso instituições duráveis. Porém, para o filósofo, se faz imprescindível a presença do Tu, acolhido no presente. Por mais que se queiram imaginar estruturas para a formação jurídica, por mais que se apresente que a vida coletiva do homem moderno está emaranhada necessariamente no mundo do Isso, a palavra Eu-Tu é que fundamenta o mundo da relação.

Sem a alegre percepção do afeto, desprovido do acolhimento, não há ensino jurídico que subsista. O direito não poderia ser instrumento de manutenção de um poder excludente. O direito poderia ser o atualizador social da justiça. Conforme Reale (2015), o direito, por ser perene atualização do justo, é condição primeira de toda cultura - e nisso reside a dignidade da ciência do direito.

8 REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Martin Fontes, 2007.
- ADEODATO, João Maurício. **Ética e retórica: para uma teoria da dogmática jurídica**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2007.
- AFTALIÓN, Enrique; VILANOVA, José; RAFFO, Júlio. **Introducción al derecho**. 3. ed., Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1999.
- AGOSTINHO. **De magistro**. Tradução de Bento Silva Santos. São Paulo: Vozes, 2009.
- ARANHA, Guilherme Arruda. **Introdução crítica ao direito: em busca do equilíbrio entre regulação e emancipação**. São Paulo: Paulus, 2011.
- ASCENSÃO, José de Oliveira. **O direito**. Introdução e teoria geral. Uma perspectiva luso-brasileira. 10. ed. Coimbra: Almedina, 1999.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick et al. 2. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático**. Uma relação possível. Caxias do Sul: Educs, 2000.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul: Educs, 2006.
- AZEVEDO, Tânia Maris. Linguagem e conhecimento: algumas reflexões. In: PAVIANI, Neires Maria Soldatelli et al. (Org.). **Gêneros de texto: subsídios para o conhecimento em diferentes disciplinas**. Caxias do Sul: Educs, 2012.
- AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de linguagem materna. In: RAMOS, Flavia; PAVIANI, Jayme (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- BEIVIDAS, Waldir. A teoria da linguagem de Hjelmslev: uma epistemologia imanente do conhecimento. **Estudos semióticos**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1-10, jul. 2015.
- BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. **A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da Portaria 1886 de 1994**. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso dia: 17/10/2019.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 5. ed., Campinas: Pontes, 2005.

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2. ed., Campinas: Pontes, 2006.
- BITTAR, Eduardo; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. Panorama histórico. Tópicos conceituais. 11. ed. revista e aumentada. São Paulo: Atlas, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Tradução de Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru, SP: Edipro, 2001.
- BORDOY, Francesc Casadesús. Pré-socráticos. In: CORNELLI, Gabriele; LOPES, Rodolfo (Coord.). **Platão**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- BOUQUET, Simon. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução de Carlos Salum; Ana Lúcia Franco. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BRUSIIN, Otto. **O pensamento jurídico**. Tradução de Hebe Caletti Marenco. Campinas: Edicamp, 2001.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. revista. São Paulo: Centauro, 2015.
- CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do direito e ensino jurídico. **Revista da faculdade de direito da UFRGS**. Porto Alegre, v. 17, p. 71-76, 1999.
- CASTANHEIRA, A. Castanheira. **Teoria do direito**: lições conferidas no ano lectivo de 1998/1999. Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal, 1999. Manuscrito elaborado como material didático não publicado.
- CASTRO, Nazaré Portilho Amaral; CANTANHEDE, Cláudia Regina de Oliveira. Paradigmas do ensino jurídico na formação do profissional do direito. **Revista Ceume Perspectiva**. São Luís, v. 29, n. 1, p. 61-72, 2017.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**. Direito, moral e religião no mundo moderno. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CORREAS, Óscar. **Crítica da ideologia jurídica**. Ensaio sócio-semiológico. Tradução de Roberto Bueno. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1995.
- COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista educação**. Centro de investigação de educação da Universidade do Minho, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011.
- CURY, Vera de Arruda Rozo. **Introdução à formação jurídica no Brasil**. Campinas: Edicamp, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DEMO, Pedro. Universidade e qualidade: uma indagação em torno da qualidade formal e política da formação universitária. **Educação brasileira**. Brasília, v. 12, n. 25, p. 61-81, 1990.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DIAS, Renato Duro. **Relações de poder e controle no currículo do curso de direito da FURG**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 12. ed. atualizada. São Paulo: Saraiva, 2000.

DOMINGOS, Salete de Oliveira. **Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil**. Tese (Doutorado em direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOSSE, François. **Historia del estructuralismo**. El campo del signo, 1945-1966. Tradução de Maria del Mar Llinares. Madrid: Akal, 2017. t. I.

DOSSE, François. **Historia del estructuralismo**. El canto del cisne, 1967 a nuestros días. Tradução de Maria del Mar Llinares. Madrid: Akal, 2017. t. II.

DUCROT, Osvald; TODOROV, Tzvetan. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Tradução de Enrique Pezzoni. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

ÉSQUILO, **Orestéia III**, Eumênides. Tradução de J.A.A. Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FARALI, Carla. **A filosofia contemporânea do direito**. Temas e desafios. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRACIOLI, Laércio. O “V” epistemológico como instrumento metodológico para o processo de investigação. **Revista didática sistêmica**. Rio Grande, v. 1, p. 106-125, out./dez. 2005.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**. Técnica, decisão, dominação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FIALHO, Maria do Céu; KOIKE, Katsuzo. Vida. In: CORNELLI, Gabriele; LOPES, Rodolfo (Coord.). **Platão**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure e Benveniste no Brasil**. Quatro aulas na *École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento [et. al.] **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2017.

FONSECA, Ricardo Marcelo. O deserto e o vulcão: reflexões e avaliações sobre a história do direito no Brasil. In: BITTAR, Eduardo. (Org.) **História do direito brasileiro: Leituras da ordem jurídica nacional**. 4. ed. revista, modificada e ampliada. São Paulo: Atlas, 2017.

FORLIN, Enéias. A concepção cartesiana de linguagem. **Cadernos de história e filosofia da ciência**. Campinas, Série 3, v. 14, n. 1, p. 49-58, jan./jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUERRA FILHO, Willis Santiago; CARNIO, Henrique Garbellini. **Teoria da ciência jurídica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. 49. ed. revista, atualizada, ampliada. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina. (Orgs.) **Ensino do direito em debate**. Reflexões a partir do 1º Seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

HADOT, Pierre. **Elogio de Sócrates**. Tradução de Loraine Oliveira e Flávio Fontenelle Loque. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

HÖSLE, Vittorio. **Interpretar Platão**. Tradução de Antônio Celiomar Pinto de Lima. São Paulo: Loyola, 2004.

JUNCHEM, Aline. Enunciação na linguagem: a noção de relação e suas implicações para o ensino. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 445-470, jul./dez. 2013.

JUNCHEM, Aline. Saussure, Benveniste e o objeto da linguagem. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Monique Hulshof. Petrópolis: Vozes, 2016.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed., Coimbra: Armênio Amado, 1984.

LARENZ, Karl. **Metodologia da ciência do direito**. Tradução: José Lamago. 2. ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1983.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. O novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. *Revista dos Tribunais*. São Paulo: RT, n. 720, p. 354-359, out. 1995.

LOPES, Rodolfo. Ordenação dos diálogos. In: CORNELLI, Gabriele; LOPES, Rodolfo (Coord.). **Platão**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

LORENZETTI, Ricardo Luis. **Teoria da decisão judicial**. Fundamentos de direito. Tradução de Bruno Miragem. 2. ed. revista. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO FILHO, Álvaro. **Reflexões sobre o ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MÍGUEZ, Eduardo. **Crítica (y reivindicación) de la universidad pública**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

MONDARDO, Dilsa. Educação jurídica: desafios numa era *transmoderna*. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila (Org.) **A crise do conhecimento jurídico**. Perspectivas e tendências do direito contemporâneo. Brasília: OAB Editora, 2004.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. Justiça. Lei. Faculdade. Fato social. Ciência. 28 ed. revista e atualizada. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2012.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, A. Castanheira. **Teoria do direito: lições conferidas no ano lectivo de 1998/1999**. Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal, 1999. Manuscrito elaborado como material didático não publicado.

NINO, Carlos Santiago. **La validez del derecho**. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2000.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. Tradução de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2013.

- PEREIRA, Américo. **Da filosofia da linguagem no Crátilo de Platão**. http://www.lusosofia.net/textos/americo_pereira_cratilo_linguagem.pdf. Acesso em 07 de março de 2019, 13:51.
- PERELMAN, Chaim. **Ética e direito**. Tradução de Maria Ernestina Galvão. Martins Fontes: São Paulo, 1996.
- PLATÃO. **Crátilo**, ou sobre a correção dos nomes. Tradução de Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2014.
- PLATÃO, **O banquete**. Tradução, posfácio e notas de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2019.
- PLATÃO. **Parmênides**, ou das formas. Tradução de Édson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.
- PLATÃO. **Sofista**, ou do ser. Tradução de Édson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.
- PLATÃO. **Teeteto**, ou do conhecimento. Tradução de Édson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.
- POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano 8, p. 34-37, ago./out. 2004.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 11. ed. revista. São Paulo: Saraiva, 1984.
- REALE, Miguel. **O direito como experiência**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ROCHA, Thomas. **Fundamentos filosóficos da semântica argumentativa: um legado de Platão à linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a Portaria n. 1.886/94 MEC. In: **I Seminário nacional de ensino jurídico, cidadania e**

mercado de trabalho (1995: Curitiba). Anais. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. A gestão da onipotência: ensinar direito a iniciantes. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos. (Orgs.) **Ensino jurídico participativo**. Construção de programas. Experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, 2009.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SANTANA, Eurivalda; ALVES, Alex Andrade; NUNES, Célia Barros. A teoria dos campos conceituais num processo de formação continuada de professores. **Boletim de educação matemática**. Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1.162-1.180, dez. 2015.

SANTOS, André Luiz Lopes do. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SANTOS, José Gabriel Trindade. **Platão: a construção do conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHÄFER, Christian (Org.). **Léxico de Platão – conceitos fundamentais de Platão e da tradição platônica**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Karen Alves da. **Saussure e a questão da referência na linguagem**. Dissertação (Mestrado em linguística) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVEIRA, Mariana de Moraes. Direito, Ciência do Social: O lugar dos juristas nos debates do Brasil dos anos 1930 e 1940. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 441-460, mai./ago. 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade do ensino de graduação: concepção de docentes pesquisadores. **Avaliação. Revista de avaliação da educação superior**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**. Uma exploração hermenêutica da construção do direito. 8. ed. revista e atualizada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição constitucional e decisão jurídica**. 3. ed., São Paulo: RT, 2013.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; ROCHA, Felipe José Nunes. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a deselitização da graduação em direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no Brasil. **Revista Jurídica Eletrônica da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, v. 3, n. 2, p. 79-104, jul./dez. 2016.

TRABATTONI, Franco. **Platão**. Tradução de Rineu Quinalia. São Paulo: Annablume, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUCCHI, Héctor. **Axiología y derecho**. Buenos Aires: Cathedra Jurídica, 2017.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. Apostila curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito - UFSC. 2ª versão, 1983.