

1 Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas – SP - Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas – SP - Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5026-4061>



Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica

THEORETICAL TRENDS ON THE LEGAL EDUCATION FROM 2004 UNTIL 2014:
A QUEST FOR THE CRITICAL THINKING

Samuel Mendonça¹ e Felipe Alves Pereira Adaid²

Resumo

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o Ensino Jurídico e apresentou uma análise comparativa entre autores relevantes deste campo do conhecimento. O problema que motivou a investigação consistiu na pergunta: com base na pesquisa do tipo estado da arte, que autores prevalecem no Brasil quando o assunto é Ensino Jurídico, no período de 2004 a 2014, a partir da análise de teses de doutorado e de dissertações de mestrado? O método consistiu no exame de 5.114 fontes por meio das quais a pesquisa se desenvolveu e destacou cinco autores, Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, que enfatizaram a ausência de crítica nos cursos de graduação em Direito. Como resultados da investigação, a busca pela formação crítica se apresenta como ponto de convergência central entre os autores elencados, que evidenciam a fragilidade do aspecto crítico em relação ao campo do Direito como um todo em relação à formação de futuros operadores do Direito. Portanto, existe a necessidade de superação desse estado por meio de investigações rigorosas que destaquem outros campos do saber dentro da área de Direito, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a História.

Palavras-chave

Análise Comparativa; Ensino Jurídico; estado da arte; formação crítica; tendências teóricas.

Abstract

This work presents a study of the legal education, as well as a comparative analysis between relevant Brazilian authors in this field of knowledge. The question that prompted this investigation was: based on state-of-the-art type of research, how to think through the comparative analysis of the theoretical trends of legal education in Brazil from 2004 to 2014? The method consisted on the analysis of 5,114 sources through which the research developed and highlighted five authors: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar and Roberto Lyra Filho. These authors emphasized the lack of critical reasoning in undergraduate programs in Law. As a result, the quest for a critical reasoning based on education emerges as a central point of convergence amongst the enumerated authors, who evince the fragility of the critical reasoning aspect in the education of future Law professionals. As a consequence, there is the need to overcome this state through rigorous investigations remarking other realms of knowledge in the field of Law, such as Philosophy, Sociology, Psychology and History.

Keywords

Comparative Analysis; Legal Teaching; state-of-art; critical training; theoretical trends.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto estudar o Ensino Jurídico, em outras palavras, o ensino formal das instituições que oferecem a graduação em Direito, sejam faculdades, centros universitários ou universidades, públicas ou privadas (BITTAR, 2006) e apresentou uma análise comparativa entre autores brasileiros relevantes desse campo do conhecimento. Embora se pudesse focalizar também a pós-graduação em Direito que trata do Ensino Jurídico, ressalta-se que a discussão foi feita a partir de cursos de graduação, justamente pelo fato de que os cinco autores estudados, quais sejam, Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho enfatizaram este *locus* de problema em relação à ausência de formação crítica.

Do ponto de vista do método, que partiu do estado da arte, o que pode ser entendido por pesquisas bibliográficas que buscam mapear e discutir uma determinada produção do conhecimento na busca de identificação de problemas circunscritos a um determinado tempo (FERREIRA, 2002), analisaram-se 60 teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2004 e 2014, com os seguintes descritores: Ensino Jurídico, Educação Jurídica, Curso de Direito, Ensino de Direito e Ensino do Direito. Por meio dessas pesquisas, foram listadas suas referências, com o propósito de examinar que autores foram as principais referências dentro deste universo pesquisado. O total de referências foi de 5.114, fontes por meio das quais a pesquisa se desenvolveu e destacou os cinco autores que enfatizaram a ausência de crítica dos cursos de graduação em Direito.

O problema que motivou a investigação consistiu na pergunta: com base na pesquisa do tipo estado da arte, que autores prevalecem no Brasil quando o assunto é Ensino Jurídico, no período de 2004 a 2014, a partir da análise de teses de doutorado e de dissertações de mestrado? O objetivo contemplou em apresentar que autores são reconhecidos como bases teóricas e quais as possíveis relações entre suas produções em se tratando do Ensino Jurídico. Como resultados da investigação, a busca pela formação crítica se apresentou como ponto de convergência central entre os autores elencados, que evidenciaram a fragilidade do aspecto crítico em relação ao campo do Direito como um todo em relação à formação de futuros operadores do Direito. Portanto, existe a necessidade de superação desse estado por meio de investigações rigorosas que destaquem outros campos do saber dentro da área de Direito, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a História.

De acordo com Bittar (2006), a palavra Educação é mais ampla que a palavra ensino, apesar de muito corriqueiramente elas serem utilizadas como sinônimos. A Educação envolve todos os processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos e políticos que definem a condição que o indivíduo passar a ser, a partir de ampla inserção, em todos os trâmites da vida social. A Educação tem a ver com um amplo processo de aculturação. Por outro lado, ainda na perspectiva de Bittar (2006), ensino é um termo que se utiliza em sentido mais preciso, menos amplo e mais técnico. A expressão ensino representa uma relação mais pontual, que se destaca de um processo de aprendizado direcionado e direto, em que se podem detectar dois

polos relacionais, a saber, o educador e o educando. O ensino tem mais a ver com o engajamento da atividade educacional em relações privadas ou públicas de prestação de serviços educacionais, tendentes à formação elementar do indivíduo (BITTAR, 2006).

Sendo assim, com base no referido conceito, o termo Ensino Jurídico se relaciona com o próprio desenvolvimento das atividades nos cursos de Direito, as quais visam, ao seu término, formar o bacharel em Direito. São diversas as instituições que oferecem o curso de Direito no Brasil, desde faculdades, centros universitários e universidades, públicas e privadas. No entanto, todas as instituições são reguladas por avaliações do Ministério da Educação (MEC), da mesma forma que suas estruturas devem se basear nas diretrizes curriculares do referido ministério.¹ Tais diretrizes devem ser entendidas como parâmetros para a construção de um projeto pedagógico em um curso, para o seu devido reconhecimento e funcionamento. Fala-se, então, de qualidade de ensino. Em outras palavras, as diretrizes curriculares e as legislações educacionais servem como meio coercitivo para que as instituições mantenham padrões mínimos de qualidade, de modo que os bacharéis se formem com base necessária para exercer suas futuras atividades no mundo jurídico.

Contudo, será que a mera disposição legal, bem como a autorização ministerial, seriam suficientes para garantir uma boa formação acadêmica? Ainda nesta baía, o que poderia ser entendido pela expressão boa formação acadêmica? Será que a formação em Direito, em qualquer curso credenciado pelo MEC, é suficiente para as demandas de uma sociedade plural e complexa? Sendo assim, o presente artigo, a partir da ótica dos principais expoentes no assunto, de acordo com a investigação realizada, pretende discorrer sobre as possibilidades de se pensar a formação crítica para uma área de conhecimento de relevância como o Direito.

Especificamente sobre a questão do método de pesquisa, importa ressaltar, de forma propedêutica, que a delimitação do universo de teses e dissertações foi possível pelo uso da ferramenta de busca do sítio eletrônico da BDTD. Por meio do dispositivo virtual da “Busca Avançada”, utilizou-se também da opção de busca do título de pesquisa, com o uso dos seguintes descritores, considerados como aqueles que melhor refletiam o propósito da pesquisa de estado da arte (FERREIRA, 2002), sendo eles: Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de

...

1 “O ensino jurídico é livre no Brasil, de acordo com as atuais disposições constitucionais. Essa afirmação significa que a oferta de cursos superiores de ensino do Direito faz-se tanto pelo Estado como pela iniciativa privada [...]. No entanto, essa mesma afirmativa deve ser recebida com cautelas, uma vez que, se ela significa que o Estado não pode impedir o particular de oferecer cursos de ensino superior, isto não significa que não haja normas e parâmetros para atuação. Assim, se o monopólio estatal do ensino não existe, o controle do setor é feito pelo Estado, com o fito de coordenar as políticas educacionais nacionais, garantir o cumprimento das normas constitucionais e infraconstitucionais que regem o setor, sobretudo aquelas ministeriais, e garantir a lisura e a qualidade dos serviços oferecidos no setor da educação superior” (BITTAR, 2001, p. 123).

Direito, Ensino do Direito e, por fim, Ensino de Direito. Ademais, como forma de refinar ainda mais a pesquisa, na tentativa de tornar a amostra mais facilmente passível de análise, optou-se também pela delimitação temporal, a qual se determinou pelo período de 2004 a 2014. A explicação para tal delimitação se encontra no fato de que, precisamente no dia 29 de setembro de 2004, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior, promulgou a Resolução n. 9, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (BRASIL, 2004). Inequivocamente, 2014 foi proposto como termo à delimitação temporal pelo fato de corresponder ao ano final de realização da pesquisa que contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Importa ainda acrescentar que o método apontou para a busca de um referencial teórico sobre o Ensino Jurídico. Em outras palavras, pretendeu-se investigar melhor as obras e, mormente, os autores mais citados nas teses e dissertações delimitados pela pesquisa de estado da arte, a objetivar um padrão teórico. Este resultado foi estabelecido pela estruturação de todas as referências bibliográficas apontadas pelas pesquisas, a somar um montante de 5.114 referências, citadas nos 60 trabalhos delimitados.² Deste total foram excluídas as referências consideradas menos relevantes para a análise teórica, tais como: regimentos, leis, decretos, ou quaisquer citações de natureza puramente normativa; estatísticas e índices, uma vez que se resumem a uma demonstração quantitativa da realidade; manuais e apostilas, sem qualquer conteúdo ou construção teórica substancial; quaisquer conglomerados de vocabulários ou glossário enciclopedista – exceção das obras de referências filosóficas, psicológicas, sociológicas etc., a exemplo do *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2007), inclusive, utilizado no presente artigo. Desse modo, como o objetivo foi investigar os autores de maior incidência, de imediato também foram excluídos aqueles que tiveram apenas uma obra citada, pois não seria possível empreender uma análise de tantos autores e sua validade como referência

...

2 As pesquisas analisadas foram um total de 60, das quais 46 eram dissertações de mestrado e 14 eram teses de doutorado. No que se refere ao número de referências, as dissertações somaram 2.108, enquanto as teses somaram 3.306, a totalizar 5.114 referências. A maioria das pesquisas se originou de cursos de Direito e de Educação, respectivamente, 44 e 19, porém, houve três pesquisas adicionais que se desenvolveram em cursos de Filosofia. Ainda de acordo com autor, sobre o número total de instituições públicas e privadas, entre teses e dissertações, somaram-se, respectivamente, 41 e 26, apontando que a maioria das pesquisas que versa sobre Ensino Jurídico estava sendo realizada nas instituições privadas. Já em relação à localização geográfica, conforme apontou a investigação, a maior quantidade de trabalhos estava localizada no estado de São Paulo, totalizando 29 pesquisas, entre teses e dissertações. Os estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais também se destacaram, porém, em patamares menores. Interessante apontar que em relação à região Nordeste, três estados contaram com pesquisas sobre o tema: Ceará, Piauí e Maranhão. O Centro-Oeste, todavia, foi representado apenas pelo Distrito Federal e por Goiás. Não foi, contudo, encontrado qualquer pesquisa na região Norte, enquanto que, em relação à quantidade de pesquisas, a região Sudeste foi, indubitavelmente, a que apresentou a maior quantidade de trabalhos em relação às demais regiões.

teórica para o campo estaria, de início, comprometida. De tal feita, a lista geral de referências foi reduzida ao montante de 1.890 obras, relativas a 397 autores. Os autores foram divididos em duas categorias distintas. Conforme a pertinência temática de suas obras ficaram estabelecidas, pois, as seguintes categorias: Categoria Temática Não Ensino Jurídico e Categoria Temática Ensino Jurídico. A primeira constituiu daqueles autores que, embora tivessem sido referenciados nas teses e dissertações do estado da arte, não faziam relação direta com o tema do Ensino Jurídico; por sua vez, a segunda categoria representou aqueles autores que possuíam obras diretamente relacionadas com o tema e, conseqüentemente, interessavam mais à pesquisa.

Dessa forma, com base no total de 1.890 obras, de 397 autores diferentes, e uma vez estabelecida a média entre a quantidade de referências apresentada dos mesmos autores, se entendeu que os autores mais citados, ou seja, aqueles acima da média, seriam os que obtivessem número de referências maior ou igual a 10. Em suma, como a investigação teve por objetivo identificar as tendências teóricas nas pesquisas sobre Ensino Jurídico, atentou-se aos resultados da segunda categoria temática, sendo assim, os autores mais referenciados na pesquisa de estado da arte, foram apenas cinco, quais sejam: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, sendo que a quantidade de referências dos autores foi, respectivamente, 31, 30, 19, 13 e 10. Assim, de todas as teses e dissertações analisadas, é possível afirmar que tanto Luis Alberto Warat quanto Horácio Wanderlei Rodrigues constituem-se base para qualquer discussão sobre o Ensino Jurídico, dado que são os dois acadêmicos brasileiros que mais exaustivamente trataram o assunto em publicações de livros, artigos científicos e anuários. A discordar ou a concordar com seus pensamentos, críticas e teorias, retomá-los se torna não apenas necessário como deles depende a própria elaboração de uma pesquisa séria sobre o tema. De sorte que, tamanha é a importância de seus trabalhos, raramente não foi encontrado uma tese ou dissertação que deixasse de lhes fazer citação.

De outra banda, sobre a pouca quantidade de autores incluídos neste seleto grupo, talvez seja possível afirmar – ou cogitar – que tal fato esteja relacionado à escassa bibliografia relacionada ao tema do Ensino Jurídico, uma vez que poucos autores trabalham de forma específica sobre a temática, tornando mais difícil a pesquisa sobre o assunto. Ademais, diante da ausência de pedagogos, filósofos ou juristas que se dediquem ao tema, os pesquisadores da temática acabam por buscar fontes indiretas para auxiliá-los nesta trincheira. Tal adversidade, contudo, pode ser positiva, pois forçam os pesquisadores a construir novas concepções de ensino baseadas em autores e teorias que, em princípio, não dizem respeito ao Direito.

I ANÁLISE COMPARATIVA DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DO ENSINO JURÍDICO

Com base na delimitação dos cinco autores, foi possível circunscrever quais os principais referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. Entretanto, não obsta ressaltar que tal delimitação

não deve ser entendida de forma finalista. Ela apenas se baseia na análise do estado da arte determinada na pesquisa. Inclusive, de certa forma, na mesma linha, Rodrigues (1988), na obra *Ensino Jurídico: saber e poder*, apresenta os sete maiores pesquisadores sobre o tema do Ensino Jurídico na opinião do autor. São eles: João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim de Arruda Falcão Neto, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat.³ Dessa forma, é possível demonstrar, de forma reiterada, que o resultado do artigo também ecoa em outros discursos. No entanto, cabe ressaltar, por outro lado, que reduzir a discussão do Ensino Jurídico a uma lista é arriscado, justamente na medida que se deixa de fora outros tantos colaboradores, igualmente ou, talvez, até mais capacitados para discorrer sobre o tema. Assim, deve-se deixar claro que o resultado do artigo aponta uma tendência sobre o Ensino Jurídico circunscrita a um tempo determinado, sendo que os mesmos autores igualmente devem ser entendidos como uma perspectiva ou tentativa de análise na complexa tarefa de entender os fenômenos envolvidos nos cursos de Direito no Brasil.

Sobre os resultados encontrados durante a elaboração da investigação, apresenta-se o Quadro 1 com o intuito de resumir o pensamento de cada um dos autores conforme as categorias “Problemas” e “Soluções”. Inicialmente, cabe destacar que o método de sua construção se baseia em uma análise interpretativa das obras de cada autor, em que se pode observar,

...

3 *Data venia*, em que pese a máxima opinião do autor, importante ressaltar que, especificamente sobre a citação de João Baptista Villela, enquanto pesquisador e intelectual, não há qualquer publicação sobre a temática do Ensino Jurídico em seu Currículo Lattes, nem artigos científicos, nem publicações em eventos, muito menos capítulos ou livros publicados, sendo que suas áreas de atuação, enquanto pesquisador, estão mais vinculadas com o Direito Civil (VILLELA, 2015). Álvaro Melo Filho, por outro lado, embora seja grande referência do Direito Desportivo, dedicou-se parcialmente ao Ensino Jurídico, tendo 13 artigos científicos e cinco livros publicados sobre o tema – *170 anos de cursos jurídicos no Brasil, Ensino Jurídico – Novas diretrizes curriculares, Inovações no Ensino Jurídico e no Exame de Ordem, Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectiva e propostas, Reflexões sobre Ensino Jurídico e Metodologia do Ensino Jurídico* –, sendo assim, não há como negar que Melo Filho seja uma referência importante na construção de uma crítica sobre o Ensino Jurídico (MELO FILHO, 2015). Por seu turno, Aurélio Wander Bastos, embora tenha se dedicado bastante a pesquisas no campo do Direito Constitucional e Econômico, tem seu trabalho de livre-docência envolvido ao tema do Ensino Jurídico, defendido na Universidade Gama Filho, em 1995. Ademais, além de artigos sobre o tema, Bastos também tem três obras publicadas sobre a questão – *Evolução do Ensino Jurídico no Brasil, Os cursos jurídicos e As elites políticas brasileiras e criação dos cursos jurídicos no Brasil* (BASTOS, 2015). Por conseguinte, Joaquim de Arruda Falcão Neto, outro pesquisador que vem se dedicando ao Direito Constitucional, embora sem qualquer artigo sobre Ensino Jurídico, publicou os livros *Os advogados, ensino jurídico e mercado de trabalho* e *O ensino jurídico e as associações de classe dos advogados*, além de outras publicações em capítulos de livros sobre o mesmo tema (FALCÃO NETO, 2015). Por fim, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat, também apontados como grandes pensadores do tema, como será alhures explorado, já se ancoram nos resultados do estado da arte realizado, dado que os três autores se encontram entre as cinco principais referências na Categoria Temática do Ensino Jurídico.

a priori, que quando se tratou da discussão do Ensino Jurídico, os próprios autores apresentam seus argumentos em uma lógica de demonstração dos problemas e das possíveis soluções. Em outras palavras, o método que delimitou seu desenvolvimento foi a observação reiterada dos termos nas obras de cada um dos cinco autores, fato que possibilitou uma síntese de suas ideias. Sendo assim, apresenta-se, pois, a seguir, para um entendimento adequado, um quadro sintético que explicita os problemas e as soluções de acordo com a perspectiva de cada um deles.

QUADRO 1 – SÍNTESE SOBRE O PENSAMENTO DOS AUTORES RELATIVO AO ENSINO JURÍDICO

AUTOR	PROBLEMAS	SOLUÇÕES
HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES	<ul style="list-style-type: none"> - DOGMATISMO - TECNICISTA - TRADICIONALISMO - PROFISSIONALIZANTE - BACHARELESCO - ELITISTA - FALTA DE PESQUISA - FALTA INTERDISCIPLINARIDADE - VAIDADE DOCENTE - DESVALORIZAÇÃO PROFESSOR - FALTA FORMAÇÃO CRÍTICA 	<ul style="list-style-type: none"> - REFORMA CURRICULAR - NOVAS DINÂMICAS DE AULA - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR - PESQUISA - INTERDISCIPLINARIDADE - QUALIFICAÇÃO DOCENTE - DISCIPLINAS TRANSVERSAIS - FORMAÇÃO CRÍTICA
LUIS ALBERTO WARAT	<ul style="list-style-type: none"> - TRADICIONALISMO - JARGÕES - VAIDADE DOCENTE - TRANSMISSÃO DE IDEOLOGIA - FALTA FORMAÇÃO CRÍTICA 	<ul style="list-style-type: none"> - NOVAS DINÂMICAS DE AULA - CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA - FORMAÇÃO CRÍTICA
JOSÉ EDUARDO FARIA	<ul style="list-style-type: none"> - DOGMATISMO - TECNICISMO - TRADICIONALISMO - FORMALISTA - ELITISMO - PROFISSIONALIZANTE - TRANSMISSÃO DE PODER - FALTA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA - FALTA FORMAÇÃO CRÍTICA 	<ul style="list-style-type: none"> - REFORMA CURRICULAR - COSMOVISÃO JURÍDICA - FORMAÇÃO HUMANÍSTICA - FORMAÇÃO CRÍTICA
EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR	<ul style="list-style-type: none"> - ELITISTA - PROFISSIONALIZANTE - FALTA DE PESQUISA - FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE - DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR - FALTA FORMAÇÃO CRÍTICA 	<ul style="list-style-type: none"> - REFORMA PEDAGÓGICA - REFORMA CURRICULAR - PESQUISA - INTERDISCIPLINARIDADE - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR - FORMAÇÃO CRÍTICA

ROBERTO LYRA FILHO

- ELITISTA
 - DOGMÁTICO
 - REACIONÁRIO
 - TRANSMISSÃO DE IDEOLOGIA
 - TRANSMISSÃO DO PODER
 - REDUCTIONISMO
 - **FALTA FORMAÇÃO CRÍTICA**
- REFORMA JURÍDICA
 - REFORMA EPISTEMOLÓGICA
 - **FORMAÇÃO CRÍTICA**

Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir de Adaid (2015).

Com base no quadro, é possível observar que a tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo se expressa de forma integral para dois autores, quais sejam, Horácio Wanderlei Rodrigues e José Eduardo Faria e de forma parcial para Luis Alberto Warat, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Contudo, em que pese a necessidade de uma conceituação acurada a respeito desses três conceitos, o que, de forma clara, deveria ser entendido por dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo? É possível afirmar que, embora haja semelhança entre as características do dogmatismo e do tecnicismo, à medida que ambas orbitam sob a influência do positivismo e o fato de que o Direito esteja ligado em demasia à norma, há que se ressaltar, do ponto de vista educacional, que a conotação dada pelos autores aos termos pode ser diversa. Sendo assim, é possível argumentar que, para o Ensino Jurídico, o dogmatismo está relacionado com a característica de uma didática educativa pouco preocupada com a formação crítica e com a importância de construir um ser realmente pensante. O professor dogmático, então, é aquele que expõe seu conhecimento como verdades derradeiras, inquestionavelmente baseadas na lei, na jurisprudência ou na doutrina.

Por outro lado, o tecnicismo está vinculado, em absoluto, ao ensino baseado na prática, conforme crítica bastante desenvolvida por Rodrigues (2005). De acordo com o próprio autor, foi graças ao modelo de Currículo Mínimo, implementado em 1962, que os cursos de Direito passaram a ter um ensino com viés muito mais voltado à carreira forense, visto que, com o advento da Nova República, a partir da década de 1980, novas classes sociais passaram a fazer parte do ambiente universitário. Os antigos alunos, filhos da elite, que ingressavam nos cursos de Direito, em meados do século XIX, não tinham o propósito de exercer necessariamente uma carreira jurídica – pois, em breve, herdariam a fortuna de seus pais e, talvez, futuramente, também se dedicariam à política, ao jornalismo ou à literatura.

Com a inauguração e a expansão dos cursos de Direito no Brasil, até então circunscritos aos herdeiros da elite brasileira da época – que tinha a possibilidade de financiar os estudos nas faculdades europeias –, tal carreira passou a ser economicamente viável para os filhos dos pequenos comerciantes – e da classe média, de uma forma geral. Estes estavam interessados na carreira jurídica, seja como advogados, juízes, delegados de polícia ou promotores de justiça. A partir desta perspectiva, os cursos passaram a adotar uma nova proposta

curricular que atendesse a esta nova demanda mercadológica, por meio de um ensino que se baseasse especificamente na formação de um jurista, e não mais em uma formação meramente erudita.

Nesse sentido, embora muitos autores se utilizem da terminologia tecnicismo, também seria possível falar em ensino profissionalizante, pois este tem como principal fim a formação de um profissional apto para atuar no mercado forense. O tradicionalismo, por seu turno, representa uma característica do Ensino Jurídico que pouco mudou desde a sua inauguração no século XIX, qual seja, das aulas em estilo conferencista, com pouca abertura para o diálogo, em que o professor se coloca como único expositor do conhecimento. Os alunos são avaliados por meio de exames – que, de modo genérico, refletem o mesmo pensamento do docente que o aplica. Sendo assim, é possível dizer que o tradicionalismo jurídico, no contexto universitário, está ligado ao próprio dogmatismo.⁴

1.1 BUSCA POR UM CONCEITO DE DOGMATISMO, DE TECNICISMO E DE TRADICIONALISMO

Especificamente a questão do dogmatismo, que tem origem no verbo grego *δόγμα*, o qual se lê *dókeo*, de acordo com Antonio Geraldo da Cunha (2010), em seu *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, está ligada ao ensino ou à doutrina. Para Abbagnano (2007), o significado desse termo foi fixado pela contraposição que os cétricos estabeleceram entre os filósofos dogmáticos, que definem sua opinião sobre todos os assuntos, e os filósofos cétricos, que não o definem. A partir dessa perspectiva filosófica, seriam dogmáticos todos os filósofos que não são cétricos. Por outro lado, considerando ainda a perspectiva de Abbagnano (2007), o desenvolvimento do conceito gerou novo sentido em Kant, justamente por ligar o dogmatismo à metafísica tradicional, entendendo por ele o preconceito de poder progredir na metafísica sem uma crítica da razão. Esse dogmatismo filosófico, que consiste em aventurar a razão em pesquisas que estão fora de sua alçada, por estarem além da esfera da experiência possível, é incentivado pelo dogmatismo comum, que consiste, na concepção kantiana, em raciocinar levianamente sobre coisas das quais não se compreende nada e das quais nunca ninguém no mundo entenderá.

...

4 Ainda a respeito da tríade na característica do Ensino Jurídico, é importante ressaltar que Bittar (2001; 2006) pouco afirma a respeito do dogmatismo e do tradicionalismo, atendo-se mais em suas críticas à característica profissionalizante que retornou às faculdades de Direito. Lyra Filho (1980; 1981), por sua vez, também pouco afirma a respeito do tecnicismo e do tradicionalismo, sendo eles apresentados como características do próprio dogmatismo – dessa forma, talvez com razão, afirme que o ensino dogmático acaba por ser a base tanto para o tecnicismo quanto para o tradicionalismo. Sua crítica, fundamentada em um discurso de ordem bastante político, coloca o aluno, principalmente no caso dos cursos jurídicos, como portador da grande responsabilidade em possuir uma consciência crítica, levando-se em conta seu futuro papel enquanto operador do Direito. Contudo, paralelamente à tríade do Ensino Jurídico (dogmático, técnico e tradicional), os autores se dividem quanto às possíveis soluções para estas características.

Todavia, talvez mais próximo ao sentido do Ensino Jurídico seja o conceito de dogmática desenvolvido por Tércio Sampaio Ferraz Júnior (1994),⁵ na obra *Introdução ao estudo do Direito*. Para ele, em oposição à zetética, que pelo radical grego tem o sentido de procurar ou inquirir, a dogmática cumpre uma função informativa combinada com uma função diretiva, ao acentuar o aspecto resposta de uma investigação.⁶

O enfoque dogmático revela o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são finitas. Nas primeiras, o problema tematizado é configurado como ser (que é algo?). Nas segundas, a situação nelas captada se configura como um dever-ser (como deve-ser algo?). Por isso o enfoque zetético visa a saber o que é uma coisa. Já o enfoque dogmático se preocupa em possibilitar uma decisão e orientar a ação (FERRAZ JÚNIOR, 1994, p. 41).

É preciso deixar claro que o dogmatismo, conforme definição conceitual anterior, se diferencia do que Ferraz Júnior (2015) desenvolve sobre o mesmo tema. Neste sentido, justamente por haver preocupação em possibilitar uma decisão e orientar uma ação, o enfoque dogmático tem caráter propositivo na aplicação do Direito.⁷ Sendo assim, pode-se dizer que

...

- 5 Há um material precioso em que o Prof. Tércio Sampaio Ferraz Júnior explica o contexto de construção de sua obra *Função social da dogmática jurídica*, justamente instado a participar do concurso para Professor Titular do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo. “Honestamente, quando escrevi minha tese de professor titular sobre dogmática jurídica, nunca me passou pela cabeça que um dia estaríamos aqui refletindo sobre esse tema” (FERRAZ JÚNIOR, 2010, p. 13).
- 6 Sobre a distinção entre zetética e dogmática vale citar o artigo “Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil” no qual, de acordo com Adaid e Mendonça (2010), a dicotomia entre a teoria zetética e dogmática do Direito foi proposta originalmente por Theodor Viehweg, jurista alemão que, além de Direito, estudou Filosofia e exerceu a atividade da magistratura. Entretanto, com advento da Segunda Guerra, ficou desempregado. Nesse período escreveu a obra *Tópica e jurisprudência* que lhe rendeu o título de livre-docente em 1953 na Universidade de Munique. A terminologia ganhou grande notoriedade, sendo difundida no Brasil apenas no final da década de 1970 pelo jusfilósofo brasileiro Tércio Sampaio Ferraz Júnior, aluno de Viehweg na Universidade de Mainz (ADAID; MENDONÇA, 2010).
- 7 É importante diferenciar e aprofundar a distinção entre o dogmatismo, o qual se critica no âmbito educacional, principalmente no contexto dos cursos jurídicos, do conceito de Dogmática Jurídica, o qual, inclusive, é desenvolvido por Theodor Viehweg e trazido para o Brasil por Tércio Sampaio Ferraz Júnior, como se mencionou na nota anterior. De forma simples, Plácido e Silva (2010) afirma que ela se refere ao ramo da ciência jurídica que estuda os princípios gerais do direito. De forma adicional, Adeodato (2002, p. 31) esclarece que “[...] a dogmática jurídica tem como dogma prefixado a norma jurídica. Tal dogma constitui-se de determinadas interpretações da realidade que não devem ser questionadas e, caso o sejam, devem ater-se aos parâmetros fixados pelas próprias normas jurídicas, como, por exemplo, no caso da

a dogmática jurídica exerce papel fundamental no contexto jurídico. Principalmente em razão de conflitos sociais e para que haja uma solução prática, ou seja, a saída do mundo teórico para o mundo real, dos fatos sociais. Rodriguez, Püschel e Machado (2012) argumentam, na obra *Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica*, que a necessidade de busca por resolução de conflitos, de forma permanente, com base em material jurídico, gera um estado contínuo de crise ao aparelho dogmático. Assim, tem-se uma atividade que leva em consideração o princípio da igualdade perante a lei com o horizonte do presente, do passado e do futuro.

Mesmo considerando tal vertente, o dogmatismo do Ensino Jurídico estaria relacionado com um Direito fechado ao questionamento, em que se aceita aquilo que está previamente determinado, oposto do enfoque zetético, que nomeia a dúvida como principal elemento da discussão. Dessa maneira, é possível fazer um paralelo entre o Ensino Jurídico com viés mais zetético e a influência do pensamento filosófico. Como citam Adaid e Mendonça (2010), um exemplo clássico da zetética no Direito vem da mitologia grega na história de *Antígona*, contada por Sófocles (2000). De acordo com o mito, Creonte, rei de Tebas, ordenou que Polinice, irmão de Antígona, fosse enterrado sem os ritos funerários necessários, a pena mais grave para os povos antigos. Sua irmã, achando injusta a ordem imperada pelo tio, descumpriu-a e enterrou o irmão. Ferraz Júnior (1994), por sua vez, cita outro exemplo: Sócrates, sentado à porta de sua casa, observa passar um homem correndo e atrás dele um grupo de soldados. Então, um dos soldados grita: agarre esse sujeito, ele é um ladrão! Ao que responde Sócrates: o que você entende por ladrão? (FERRAZ JÚNIOR, 1994). O que há de comum nos dois exemplos é a presença de uma resistência em aceitar uma questão previamente estabelecida. Antígona, seguindo seu instinto de justiça, reage a uma norma derradeira imposta pelo tio. Enquanto Sócrates questiona o significado do termo ladrão, que na perspectiva dos soldados era algo óbvio e impossível de ser questionado. Ao problematizar o que, em princípio, está definido, abre-se o precedente de um debate em que nada está previamente determinado, nem existem verdades absolutas. Eis a dimensão filosófica e sua necessidade nos cursos de Direito.

Por conseguinte, ainda em relação à conceituação da tríade, do ponto de vista etimológico, técnica vem do grego *τέχνη*, que se lê *téchne*, e está ligada à ideia de arte ou ofício (CUNHA,

...

arguição de inconstitucionalidade material de lei ordinária ou incompetência do órgão legiferante, sem prejuízo para a coerência interna do sistema normativo como um todo. A inquestionabilidade dos pontos de partida, contudo, não significa que os dogmas jurídicos sejam interpretações estáticas da conduta social, uma vez que eles precisam ser constantemente revistos a fim de acompanhar a mutabilidade inerente àquela conduta. A dogmática jurídica consiste exatamente no manejo das regras que garantem que esses processos de revisão e atualização permanecerão dentro dos limites fixados pelas próprias normas jurídicas, estabelecendo modos interpretativos e integradores para adaptação da norma ao fato”.

2010). Ainda na perspectiva de Abbagnano (2007), tecnicismo, de acordo com o sentido kantiano tem o mesmo sentido que técnica, uma vez que o filósofo usa o termo para indicar a técnica da natureza, ou seja, seu mecanismo. O sentido geral desse termo coincide com o sentido geral de arte: “[...] compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (ABBAGNANO, 2007, p. 939). Desta forma, técnica não se distingue de arte, de ciência, nem de qualquer processo ou operação capazes de produzir um efeito qualquer: seu campo se estende tanto quanto o de todas as atividades humanas. Ainda para Abbagnano (2007), é preciso, porém, chamar a atenção para o fato de que nesse significado do termo, que é bastante antigo e geral, não se inclui o significado atribuído por Kant (apud ABBAGNANO, 2007), que falou de técnica da natureza para indicar a causalidade dela, mas negou que a filosofia – especialmente a filosofia prática – pudesse ter uma técnica, porque não pode contar com uma causalidade necessária. Completa, no conceito dado por Abbagnano (2007), Plácido e Silva, da obra *Vocabulário jurídico*, segundo o qual técnica forense “[...] é a que se constitui pelo conjunto de regras que estabelecem os processos forenses, indispensáveis à administração da Justiça” (2010, p. 711). Bem por isso, prossegue o autor, em certas circunstâncias, a técnica forense é completada pela prática jurídica, de que se origina a própria perícia judiciária, ou de onde se pode derivar a própria técnica. Contudo, o sentido de tecnicismo apontado pelos autores demonstra não o cumprimento de regras, mas uma desvinculação da teoria, de forma que se priorize a prática.

Do ponto de vista do Ensino Jurídico, Rodrigues (2005), como já mencionado, deixa muito claro o processo histórico no qual se passaram os currículos, inicialmente com um modelo que valorizava a formação erudita, uma vez que, até aquele contexto, os cursos de Direito estavam relacionados com a aristocracia. Logo, o processo tecnicista se apresenta como um subterfúgio político, com objetivo de tornar o Ensino Jurídico mais atrativo e útil ao novo público – diferente daquela velha elite. O conceito de tecnicismo, assim, aponta para um retrocesso, em que a formação jurídica passa a ganhar caráter cada vez mais prático, o que indiretamente se relaciona com o dogmatismo, à medida de sua falta de crítica.

Por derradeiro, ainda na tentativa de conceituar a tríade apresentada pelos autores, tradicionalismo, de acordo com a raiz etimológica latina, refere-se à palavra *traditio*, a qual aponta para o sentido de entregar algo ou passar adiante determinado objeto (CUNHA, 2010). Na perspectiva de Abbagnano (2007, p. 978), o tradicionalismo está relacionado com a “[...] defesa explícita da tradição”. Por sua vez, tradição, ainda na concepção do autor, remeteria à ideia de herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. No domínio da filosofia, o recurso à tradição implica o reconhecimento da verdade na tradição, que, desse ponto de vista, se torna garantia de verdade e, às vezes, a única garantia possível.

Para Aristóteles, sua própria filosofia consistia em libertar a tradição de seus elementos míticos – portanto, em descobrir a tradição autêntica ao mesmo tempo em que se funda na garantia oferecida por ela. Esse foi o ponto de vista que predominou no último período da filosofia grega, especialmente na corrente neoplatônica. Desde então, o conceito de tradição

não mudou, conservando a aparência ou a promessa dessa garantia, sendo que o seu grande retorno ocorre no Romantismo (ABBAGNANO, 2007). Por outro lado, Plácido e Silva (2010) revela que, em sentido amplo, tradição demonstra tudo o que se passa ou se transmite por meio do tempo e no espaço.

Ora, uma vez que seu sentido demonstra a manutenção de determinados valores no tempo ou a ideia de mantê-lo, para o Ensino Jurídico, então, o sentido de tradicionalismo só poderia remontar a suas origens europeias, sobretudo no que se refere ao modelo da Universidade de Coimbra. É nesse mesmo sentido que Rodrigues (2005) relaciona reiteradamente a ideia de tradição e tradicionalismo com o modelo conferencista de ensino, de forma a criticar a herança deixada por Coimbra. Inclusive, nesse sentido, Cerqueira et al. (2008) demonstram que o modelo coimbreense, que já era considerado obsoleto para a época, foi copiado *ipsis litteris* na inauguração da Faculdade de Olinda e de São Paulo no século XIX.

1.2 PENSADORES DO ENSINO JURÍDICO

Em relação aos autores, Horácio Wanderlei Rodrigues retoma a tríade do Ensino Jurídico, porém, parece apresentar a questão da profissionalização como um quarto problema, apartado do tecnicismo. Para ele, os cursos de Direito sempre foram voltados para um conhecimento técnico, por mais que antes este aspecto não fosse tão ressaltado e houvesse maior preocupação com uma formação erudita, principalmente com a vigência do Currículo Pleno, que predominou de 1827 a 1961 (RODRIGUES, 2005). Desse modo, ao lado do ensino profissionalizante, ao qual a segunda reforma deu origem, o autor também atribui a característica bacharelesca dos cursos que representa o vínculo da graduação com a carreira jurídica. Após a década de 1960, nasce a figura do bacharel em Direito, que representa uma postura ainda mais técnica e profissionalizante aos cursos. A solução para isso, então, está na reforma das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos – de forma crítica, porém. Não basta que seja meramente formalista, a reforma deve propor mudanças drásticas que afetem os cursos estruturalmente. Sendo assim, de acordo com autor, ao mesmo tempo em que o Ensino Jurídico é elitista e a ele poucos têm acesso, o processo de democratização da Educação foi uma das principais causas da influência tecnicista e profissionalizante.

Para Rodrigues (2005), em sua obra mais madura, *Pensando o ensino do Direito no século XXI*, a solução para esses três problemas está inicialmente na reforma das diretrizes curriculares e em um novo projeto pedagógico, em que pese o fato de que o autor critique este caminho para o aprimoramento do Ensino Jurídico. Para ele, um dos aspectos mais marcantes do tradicionalismo nas aulas jurídicas se dá por seu estilo conferencista, o qual possibilita pouco espaço para o debate e coloca o professor como único difusor do conhecimento. Ademais, as aulas tendem a ser pouco interdisciplinares, uma vez que os professores se focam em suas áreas de atuação, o que reforça o argumento de que os professores deveriam proporcionar aos alunos uma visão global do Direito. Para ele, a solução estaria em novas dinâmicas de aulas, por meio de mais diálogo e maior participação do aluno, de forma a contribuir para uma

formação mais crítica. Neste sentido, ele defende a valorização e introdução de disciplinas com temas transversais,⁸ de cunho zetético. A falta de pesquisa no campo jurídico também é outro aspecto marcante nas obras de Rodrigues (1993; 2000; 2005). De acordo com ele, é normal que muitos alunos se formem sem ter uma noção mínima do que é e de como realizar uma pesquisa. Ademais, ao mesmo tempo em que critica a vaidade de determinados seguimentos do corpo docente, também afirma que a profissão é desvalorizada (RODRIGUES, 2000). A solução seria a qualificação do docente, que, embora pareça frutífera para o prestígio e a qualidade das aulas, pouco influenciaria na questão da vaidade.

Luis Alberto Warat, por sua vez, não enfatiza a tríade como fez o autor anterior; ao contrário, direciona sua crítica ao tradicionalismo das instituições e dos professores. Para o autor, o aspecto tradicional, na figura docente, se contrapõe ao dinamismo, à acessibilidade, à flexibilidade e, principalmente, à simpatia, por meio de seu método carnavalizado. Sua concepção de educador, metaforicamente personificada por Vadinho⁹ de Amado (2000), representa um sedutor, que tem como objetivo principal atrair a atenção do educando para o conhecimento de forma prazerosa (WARAT, 1985). A linguagem demasiadamente técnica, por meio de seus jargões, seus conceitos e brocados ainda em latim, também é alvo de críticas e, de acordo com o mesmo autor, caracteriza o professor tradicional e vaidoso – ele critica em específico a linguagem técnica utilizada pelos professores e não propriamente o movimento tecnicista do Ensino Jurídico.

Nesse sentido, uma possível solução seria novas dinâmicas de aulas, porém, diferente da proposta de Rodrigues (2000; 2005), seu foco está no papel do professor enquanto protagonista deste novo modelo de ensino. É possível afirmar que a reforma proposta por Warat tem caráter muito mais individual, pois depende da atuação particularizada de cada educador, na dinâmica de suas aulas. Outra característica bastante debatida na obra de Warat se refere à utilização do espaço de sala de aula como propagador de ideologias políticas, sociais, econômicas e pela imposição do poder, por meio da reafirmação da superioridade intelectual do professor frente aos alunos. Outrossim, como característica unânime, a falta de crítica também é bastante recorrente em sua análise sobre os cursos de Direito, sendo que se torna imprescindível que

...

- 8 O Ministério da Educação, por meio do documento *PCN – Temas Transversais* (BRASIL, 1998), incentivou o desenvolvimento de alguns temas, para a Educação Básica, que pudessem ser tratados por todos os docentes de um determinado segmento. Em que pese o fato de que este documento não focalizou o Ensino Superior, por inspiração dele, talvez se pudesse pensar a formação crítica como um tema transversal por meio do qual todos os professores de um curso de Direito fossem instados a desenvolvê-lo.
- 9 Valdomiro Santos Guimarães, vulgo Vadinho, possível jogo de palavras com vadio e vadiagem, é um personagem fictício, criado por Jorge Amado (AMADO, 2000), no clássico romance da língua portuguesa do século XX, *Dona Flor e seus dois maridos*. Warat (1985) faz uma comparação jocosa entre as características do personagem e o estereótipo do professor ideal.

o ensino se renove nesse sentido. Em suma, a reforma waratiana aponta para uma conscientização política, principalmente pelo fato de que os estudantes de Direito, muito em breve, serão juristas e estarão diretamente ligados ao Poder Judiciário.

José Eduardo Faria, por outro lado, parece construir uma crítica semelhante à de Horácio Wanderlei Rodrigues: ambos assumem a tríade característica dogmática, tecnicista e tradicional do Ensino Jurídico, inclusive reafirmando que o processo de democratização do ensino trouxe como consequência o tecnicismo – posição semelhante à de Rodrigues (2005). Ainda nesse diapasão, Faria (1987) também ressalta a questão do ensino profissionalizante, fato que culminou com a adoção do modelo de Currículo Mínimo. Inova, contudo, ao estabelecer que os cursos de Direito são formalistas, possivelmente por conta da influência positivista, ao passo que se limitam muito à burocracia. Assim como Warat (1972), também retoma a seara da transmissão de ideologias e, sobretudo, o poder no contexto de sala de aula, por meio da submissão dos alunos à superioridade intelectual do professor. Por fim, assim como os demais autores, também retoma a ausência de direcionamento para uma formação crítica e acrescenta que os cursos possuem pouca formação humanística. Para ele, seria necessária uma mudança imediata no currículo, por meio da introdução de mais disciplinas de Teoria Geral do Direito e Filosofia do Direito, bem como História e Metodologia, de modo que os alunos pudessem constituir uma visão mais global do mundo jurídico, embora, atualmente, vários cursos no Brasil já ofereçam tais disciplinas, inclusive em cumprimento à Resolução n. 9 (BRASIL, 2006).

Cabe ponderar, por outro lado, que a inclusão de disciplinas de fundamentos do Direito como as citadas não necessariamente propicia a formação crítica desejada. Assim, talvez Warat (1972) tenha razão em direcionar a atenção à figura do professor, dado que, independentemente da disciplina, o caráter crítico pode estar presente. Então, mesmo que analise a importância de alteração no currículo, coloca-se em dúvida a eficácia deste caminho para o aprimoramento dos cursos de Direito. Será que a inserção de disciplinas como as defendidas por Warat (1972), por si, conseguiria mesmo gerar uma formação necessariamente crítica? É o conteúdo o responsável pela formação crítica? E a figura do professor? Qual a importância deste protagonista em sala de aula? Talvez as disciplinas jurídicas e dogmáticas pudessem ser ensinadas de forma crítica, de modo que não parece razoável supor que apenas conhecimentos possam transformar a formação jurídica tal como concebida desde a formação dos primeiros cursos de Direito no Brasil.

Bittar (2001; 2006) reconhece o elitismo nos cursos de Direito, mas no sentido da falta de acesso ao ingresso e nas frágeis políticas públicas de inclusão social, bolsas de estudo e financiamento. Outrossim, assim como Faria (1987), também reconhece o caráter profissionalizante do Ensino Jurídico, contudo, não estabelece uma causa para o problema, nem mesmo cogita uma solução, limitando-se apenas à defesa de uma formação mais crítica. Importante ressaltar que, diferentemente dos demais autores, Bittar (2001; 2006) observa o baixo investimento em pesquisa, sendo este um dos aspectos que mereceria maior destaque em sua reforma educacional. Ademais, assim como Rodrigues (2000; 2005), identifica a falta

de interdisciplinaridade, principalmente nas disciplinas mais técnicas, como, por exemplo, em Direito Penal, Civil e Empresarial, nas quais se nota que há muito pouco diálogo entre as disciplinas, crítica que se aproxima daquela empreendida por Faria (1987), dado que se torna necessária uma visão mais global ao aluno. Em resumo, suas propostas baseiam-se na valorização do professor, no investimento à pesquisa e na reforma pedagógica e curricular de modo a criar um ambiente mais propenso à formação crítica.

Roberto Lyra Filho (1980; 1981) também não concebe a ideia da tríade do Ensino Jurídico como os demais autores. Sua crítica, contudo, se resume na afirmação de que o Direito é dogmático e elitista. Dogmático, pois se reduz a duas principais escolas epistemológicas, sendo que, na prática, o Direito permanece como sinônimo de norma; e elitista, pois representa, em primeiro lugar, a construção de um modelo legislativo pensado por um grupo minoritário e que, não necessariamente, reflete as demandas de todos os grupos sociais. Em segundo lugar, o Ensino Jurídico, mesmo diante do processo de democratização, sofrido a partir da segunda metade do século XX, continua com as mesmas ideologias tradicionais que remontam à sua fundação (LYRA FILHO, 1981).

A crítica do autor, muito semelhante ao pensamento waratiano, baseia-se na conscientização política e social do aluno, sendo assim, uma das características que inovam em seu discurso é a afirmação de que os cursos de Direito, assim como o Direito de modo geral, são reacionários. Na mesma trincheira de Faria (1987), também retoma que as salas de aula são palco de uma transmissão de ideologias e de uma total submissão dos alunos à figura do professor, encarada como grande detentor do conhecimento técnico e da experiência. A falta de crítica na formação jurídica, um elemento absolutamente unânime, repete-se em Lyra Filho (1980; 1981), bem como a falta de consciência política. É preciso ponderar que, entre os diversos cursos de Direito, muitos enfatizam a formação crítica e política, paradoxalmente. Nesse sentido, a participação de estudantes em centros acadêmicos evidencia a tomada de consciência em alguma direção, não necessariamente crítica ao Estado, tampouco ao Direito ou mesmo consciência que remeta a partidos políticos, então, como afirmar que falta consciência política sendo que justamente não se pode mensurar a consciência alheia? Destarte, é possível afirmar que o autor defende uma reforma do ensino, mas antes dela, torna-se necessária uma reforma do próprio Direito. A maior inovação de seu pensamento, então, ocorre pelo fato de o autor defender a superação do paradigma reducionista do Direito em juspositivismo e jusnaturalismo, afirmando, inclusive, que enquanto este *status quo* não for superado, pouco se poderia pensar em uma possível e efetiva transformação do Ensino Jurídico.

2 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA PARA O ENSINO JURÍDICO

Especificamente sobre a questão da pesquisa — aliás, de sua falta —, a qual foi criticada de forma contundente por Horácio Wanderlei Rodrigues (1993; 2000; 2005), bem como por Bittar (2001; 2006), é possível afirmar que os autores defendem o fomento à pesquisa nos cursos

de Direito e apontam como sendo um dos fatores mais críticos à falta de interlocução por parte dos docentes e discentes. Ora, que tipo de pesquisa está ausente nos cursos de Direito? É evidente que há formas de pesquisa na graduação, seja em relação à orientação que recebem os estudantes sobre métodos de pesquisa, sobre procedimentos de coleta de dados, no mínimo em disciplinas que tratam de Metodologia da Pesquisa Jurídica, seja em relação às orientações ligadas à construção de monografias ou o conhecido trabalho de curso (MENDONÇA, 2009). No entanto, o investimento em pesquisa no Brasil ocorre no contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação, por meio de agências federais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que tem como principais atribuições “[...] fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros” (BRASIL, 2018a), e a CAPES, fundação do MEC que “desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação” (BRASIL, 2018b).

Isso significa que há diferença significativa sobre o sentido da pesquisa na graduação e na pós-graduação, dado que a segunda passa por processo de avaliação, regulação e os critérios para se definir a pesquisa são claros e determinam, por exemplo, o doutorado como condição mínima de titulação para que um docente possa ser credenciado em um programa de pós-graduação. O pressuposto desta exigência é o fato de que um doutor em Direito ou em outras áreas do conhecimento passou pelo processo de formação que culminou na defesa de uma tese de doutorado, logo, é um pesquisador na acepção das agências. Um professor de cursos de graduação em Direito não necessariamente passou pela experiência de construção de uma tese de doutoramento e, portanto, não exercitou, necessariamente, a autoria reivindicada neste processo, de modo que a pesquisa realizada na graduação se diferencia daquela realizada em programas de pós-graduação.

Assim, só desenvolve pesquisa, na acepção das agências CNPq e CAPES, o titulado doutor ou seus orientandos de mestrado e de doutorado. A lacuna se apresenta nesse raciocínio porque este mesmo profissional com o título de doutor orienta atividades de iniciação científica e, embora o número seja modesto de estudantes de iniciação científica nos cursos de Direito, este é um espaço privilegiado de pesquisas de alto nível. Por outro lado, é possível reconhecer que possa haver referência aos cursos de Direito aqueles realizados como sinônimo de instituição de ensino superior, o que incluiria graduação e pós-graduação.¹⁰

Em que pese a importância de cada contribuição que alicerça a discussão sobre o Ensino Jurídico, importa ressaltar que, com base na análise do quadro, tanto no que se refere aos

...

10 Neste sentido, importa destacar a nota publicada no Portal do Ministério da Educação, baseada no Decreto n. 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006), o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema

problemas quanto às soluções apontadas, o único denominador comum entre os autores diz respeito à falta de formação crítica e sua importância enquanto possível solução ao contexto educacional. Desse modo, todos os autores, cada um a seu modo, ressaltaram que os cursos de Direito pouco contribuem para esta formação. Como já mencionado, a formação crítica, ou reflexiva, que tanto defendem os autores se relaciona com a possibilidade de tornar os alunos autônomos intelectualmente, ou seja, emancipados, capazes de pensar por si. Em uma comparação com a *Alegoria da Caverna* de Platão, o ensino massificador e alienante é aquele que mantém os seres acorrentados, de costas para a entrada da caverna, com suas convicções baseadas apenas nas imagens das sombras projetadas à sua frente na parede (PLATÃO, 2000). O ensino crítico, então, pode ser metaforicamente apontado como aquele que quebra tais correntes e possibilita a liberdade para a conquista do conhecimento, no sentido de viabilizar uma nova visão do mundo, mais ampla, mais viva, mais verdadeira porquanto superada das sombras. Assim, o mito representa a constituição da realidade, em que as falsas imagens e sombras se sobrepõem às ideias e conceitos reais. Essa incorreta noção da realidade faz com o que os homens criem pré-conceitos que acabam por nortear sua fantasia e, conseqüentemente, sua vida. Assim, mesmo sem um aprofundamento em relação à interpretação da Alegoria de Platão - afinal, é um dos acorrentados que consegue, por esforço próprio se desamarrar -, é possível defender a importância da superação das sombras para a possibilidade da busca da verdade em se tratando do Ensino Jurídico.

...

federal de ensino e afirma que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades (BRASIL, 2015). O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. Ainda de acordo com a nota, as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e, por fim, um terço do corpo docente em regime de tempo integral. De outra banda, ainda com base na nota, são centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Sendo assim, em que pesem atividades como os trabalhos de conclusão de curso e os programas de iniciação científica, os quais podem estar ligados à graduação, importa estabelecer que, em um sentido estrito do termo, a produção de conhecimento científico está necessariamente ligada a linhas de pesquisas e a programas de pós-graduação (BRASIL, 2015).

De forma contundente, faz-se urgente a necessidade de aprimoramento dos cursos de Direito e, por certo, cada professor é responsável pelo o que ensina em sala de aula, pela forma como interage com os estudantes, pelas oportunidades que oferece no espaço de sala de aula e fora dela, propiciando mais conhecimento aos seus alunos. Analisando os outros elementos míticos, conforme a própria concepção platônica, as correntes simbolizam a força de resistência que os homens têm ao comodismo das ideias e preceitos culturalmente impostos. A quebra das correntes e o caminhar para fora da caverna representam a tomada de consciência no mundo, de forma crítica, mediante a concepção de um mundo dado como verdadeiro até então. Entretanto, até que ponto e com qual parâmetro se apresenta a formação crítica? Em outras palavras, o que almeja esta formação, pois, ao tomar por base a *Alegoria da caverna*, então um ensino verdadeiramente crítico seria aquele capaz de quebrar os grilhões de cada aluno e levá-los à luz?

É claro que, ainda na metáfora platônica, o exercício da reflexão e do pensamento crítico representaria certa dificuldade no início, pois a luz do sol ofuscaria a visão do mundo real, sendo necessário que os prisioneiros libertados se acostumassem com a forte luminosidade, para, então, contemplar o mundo a seu redor. A saída da caverna, a observação de todos os detalhes e cores do mundo, e, por fim, seu desfrute seriam um último estágio de evolução, em que o homem já não estaria mais ofuscado pela luz solar, e poderia contemplar o mundo de forma plena. Quiçá seja esta a função do professor de Direito: tornar a dor e a dificuldade causada pelo ofuscamento da luminosidade o menor possível, de forma que os educandos não se desencorajem de continuar a descobrir este mundo novo.

Para além da metáfora, em princípio parece lógico e intuitivo que ao filósofo moderno ou ao estudante dos dias atuais sua situação no mundo já seja aquela dos prisioneiros libertos, com suas plenas capacidades para observar e provar o mundo. No entanto, em que pese todo o conhecimento agregado pela humanidade desde os tempos primitivos, será que de fato o homem está hoje liberto dos grilhões da ignorância? Será que o simples fato de estar em uma sociedade complexa e desenvolvida, estudar e exercer alguma atividade profissional ou intelectual já o torna capaz de entender e conhecer o mundo verdadeiro, livre de preconceitos e ilusões? Em que medida o homem tem acesso ao conhecimento e à verdade em uma sociedade da manipulação de informações, em uma sociedade de redes sociais que apresentam muitas informações, mas pouco conhecimento? Embora não seja objeto do artigo, a tecnologia está na sala de aula nos cursos de Direito e, de certo modo, o acesso à informação é muito mais fácil que há 30 anos, por exemplo, mesmo assim, isso garante uma formação mais aberta, de construção de conhecimento permeada pela crítica? Formular perguntas assim parece um passo importante para o que os autores estudados reivindicam, afinal, o caminho da formação crítica é justamente aquele que propicia a formulação de perguntas para que se possa pensar um novo contexto para o Ensino Jurídico.

É interessante notar que nos cursos de Direito há espaço para a reflexão filosófica, no entanto, de que forma esta área do conhecimento se apresenta? Se a Filosofia pode ser definida

como busca da verdade e o filósofo é aquele que, incessantemente, por meio do espanto e da admiração, procura conhecer, talvez a Filosofia possa ser aprimorada no sentido de pautar, para além e antes da crítica, a autocrítica. Foi assim que Mendonça (2010; 2011; 2018) definiu a educação aristocrática, aquela segundo a qual se pauta na busca da individualidade, não do individualismo, na busca da autocrítica como condição para a crítica e, em última instância, a busca da autossuperação.¹¹ Tal perspectiva se aproxima da reivindicação dos cinco autores, afinal, quando se fala de busca por formação crítica não se define qualquer formação ou qualquer crítica, mas, justamente, aquela capaz de transformar o Ensino Jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a importância dos cinco autores apresentados como base para a discussão do Ensino Jurídico (quais sejam, Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho), em resposta à pergunta do artigo, isto é, com base na pesquisa do tipo estado da arte, que autores prevalecem no Brasil quando o assunto é Ensino Jurídico, no período entre 2004 e 2014, a partir da análise de teses de doutorado e de dissertações de mestrado? A resposta foi encontrada a contento e é muito provável que todos concordem com a necessidade de superação do Ensino Jurídico na busca da formação crítica. Paradoxalmente, nenhum deles estabelece de forma precisa o que vem a ser formação crítica. Em outras palavras, em nenhum momento se define o que significa possuir ou receber uma formação crítica. Ironicamente, a única característica em comum entre os autores é, talvez, a menos debatida entre eles – como se, na prática, a concepção de crítica ou formação crítica fosse algo tão óbvio que desmerecesse qualquer tentativa de conceituação ou discussão.

Fazendo algum esforço em tentar delimitar o que vem a ser crítica ou quais os requisitos necessários para tal formação, a análise dos autores, quiçá, aponta para o fato de que a formação crítica representa a base para qualquer ensino, ainda mais em se tratando de um curso de Direito, uma vez que tais educandos minimamente representam os futuros operadores do Direito, a saber, advogados, juízes de Direito, promotores de justiça, delegados de polícia e demais servidores públicos do Poder Judiciário. Serão eles a elite intelectual que estará

...

11 Autossuperação no sentido nietzschiano, termo desenvolvido por Mendonça (2011), no que se refere à busca por uma vida aristocrática, indica a educação individual, educação da solidão e do destaque, que requer a autocrítica como elemento para a autossuperação da grande individualidade. Portanto, não se trata de uma educação para todos, mas para os que têm reverência por si mesmo. De acordo com o autor, “como resultado da educação aristocrática, o homem deixará de ser pequeno e mesquinho, e isso partirá de sua vontade. Trata-se, assim, da vida solitária, que proporciona ao indivíduo, por meio da solidão, o contato dele consigo e a experiência de superação de seu estado de massificação e adormecimento. A educação aristocrática aponta para a grande individualidade, em contraposição à maioria das pessoas” (MENDONÇA, 2011, p. 24).

ligada ao processo legislativo, seja por meio da assessoria dos legisladores durante a elaboração dos projetos normativos, seja por sua própria realização, já que, como mencionado anteriormente, os juristas representam uma classe presente e tecnicamente inseparável da política. Ademais, enquanto operadores, estão ligados também ao Poder Executivo e ao próprio Judiciário, de modo que o Direito propagado nos cursos ecoa na prática forense e na própria dinâmica política, econômica e social, de sorte que o conhecimento ensinado nas salas de aulas e a formação que tais bacharéis recebem representam uma influência direta na sociedade. Dessa forma, uma formação crítica, como apontada pelos autores, representa o mínimo que os Cursos de Direito devem oferecer a seus alunos. Sem embargo, a questão ainda persiste: qual a perspectiva de formação crítica para os autores, ou seja, o que significa formação crítica e como alcançá-la?

Para Horácio Wanderlei Rodrigues, a falta de formação crítica reside na concepção bacharelesca oriunda da proposta de Currículo Mínimo de 1962, que enfatizou a formação mais voltada à prática forense que a formação humanística, com ausência de pesquisa e do vetor da interdisciplinaridade (RODRIGUES, 2002).

De acordo com ele, a qualidade do ensino e sua implementação está ligada com a necessidade da valorização e a introdução de mais disciplinas com temas transversais, de cunho zetético, por meio da influência do conhecimento histórico, econômico, sociológico, filosófico, antropológico e psicológico (RODRIGUES, 1993; 2000; 2005). Nesse sentido, a falta de formação crítica parece apontar, então, para o dogmatismo, o tecnicismo e o tradicionalismo, uma vez que a questão da falta de pesquisa não parece, *a priori*, uma condição para tal formação, mas um meio para a construção do conhecimento. A interdisciplinaridade, por outro lado, talvez indique um aspecto importante ligado à formação crítica, na medida em que, por meio da ligação entre as diversas disciplinas, seja possível a elaboração de um conhecimento construído por meio do diálogo entre os professores. Está aí, por certo, um aspecto que pode fomentar a crítica entre os professores quando instados a preparar seus conteúdos em reuniões colegiadas, crítica esta que poderá se apresentar aos estudantes nas salas de aula. Ademais, a necessidade de um fomento a temas transversais também pode ter forte relação com a formação crítica, uma vez que é por meio das disciplinas de cunho zetético que se torna possível ao educando fugir da formação demasiadamente dogmática de determinados ramos diretamente ligados à prática, a fim de construir um pensamento mais arrojado e reflexivo. Mais do que isso, a perspectiva crítica pode ser, justamente, um tema transversal a ser desenvolvido por cada professor, nas diversas disciplinas de um curso de Direito.

Na mesma linha, José Eduardo Faria também retoma a questão da tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, porém, ainda acrescenta o problema do formalismo. Como afirma o autor, o jurista não pode ser formalista, dogmático, nem apegado às fórmulas legais, pois o Direito transcende o texto da norma, que é estático, e está ligado à realidade social, que é dinâmica (FARIA, 1987). Dessa forma, assim como Rodrigues (2002) apresenta os motivos que levaram os currículos dos cursos de Direito a uma formação mais voltada à prática

durante a década de 1960, graças ao processo de democratização da Educação – o qual acabou por apresentar um aspecto negativo ao Ensino Jurídico –, o autor também aponta a falta de formação humanística como um dos principais problemas enfrentados nos cursos. A formação crítica, assim como apontada pela perspectiva de Horácio Wanderlei Rodrigues, muito provavelmente também esteja ligada aos mencionados problemas, principalmente no que se refere à falta de formação humanística. Embora Faria (1987) não mencione o termo *zetética*, não resta dúvida de que a formação humanista afirmada por ele esteja ligada a este sentido. Logo, uma vez que seus principais apontamentos se relacionam à importância de uma cosmovisão jurídica e ao humanismo, é bem provável que sua concepção de formação crítica também esteja relacionada a elas. Assim, para se alcançar tal formação, seria necessária também uma formação que transcendesse o dogmatismo e a falta de interdisciplinaridade do Direito.

Eduardo Carlos Bianca Bittar, também considerado como base na discussão do Ensino Jurídico, foge à tríade característica trazida pelos autores anteriores, tendo, porém, em comum com José Eduardo Faria o problema do formalismo e do elitismo – sendo que esta característica também se encontra nas obras de Horácio Wanderlei Rodrigues, juntamente com a questão da falta de pesquisa. Todavia, em relação à falta de formação crítica, com base na síntese trazida pelo quadro, a única característica que talvez faça relação a ela se relaciona à falta de interdisciplinaridade – a qual também encontra relação com Rodrigues (1993; 2000; 2005) e Faria (1987), pois ambos mencionam a necessidade de uma cosmovisão jurídica. Sendo assim, na concepção deste autor, a formação crítica aponta para o aspecto específico da necessidade de um curso que possa trabalhar de forma mais efetiva a interdisciplinaridade com os educandos, de forma que os diversos ramos do Direito não sejam transmitidos de forma dicotômica e conflitante, mas como parte um mesmo conhecimento.

Roberto Lyra Filho, por outro lado, ao contrário de propor uma reforma curricular e pedagógica, como fazem os autores anteriores, mesmo com a crítica à reforma empreendida por Rodrigues (1993), direciona a discussão para uma proposta de reforma epistemológica e ideológica do Ensino Jurídico e do Direito como todo. Embora argumente sobre o elitismo e o dogmatismo (LYRA FILHO, 1980 e 1981), em aderência ao mesmo elitismo tratado por Bittar (2001; 2006) e Faria (1987), também caracteriza os cursos de Direito como dogmáticos, assim como afirmam Faria (1987) e Rodrigues (1993; 2000; 2005). Todavia, o que mais inova seu discurso se refere à característica reacionária do Direito e, consequentemente, perigosa propagação ideológica, que acabam sendo introjetadas nos estudantes e a transmissão da falta de ideia de poder intelectual e profissional, tanto em relação aos alunos frente a seus professores, os quais deixam claro sua superioridade na figura de sua atividade acadêmica, ou ainda na relação entre os juristas e os demais profissionais, em que fica evidente a construção simbólica de uma hierarquia entre aqueles que se escondem por detrás de um diploma de Direito dos demais, como se a formação jurídica os tornassem mais honrados que os outros – ora, mas não seria esta também uma ideologia? Nesse sentido, o autor

ainda constrói uma discussão com base na conscientização política e social do educando. Por outro lado, o reducionismo apresentado como característica no quadro aponta, ainda de acordo com o autor, como a equivocada visão de que o Direito se reduz a apenas duas teorias ou perspectivas, quais sejam, o Direito Natural e o Direito Positivo. Desta forma, é possível afirmar que a concepção de formação crítica para Roberto Lyra Filho direciona para a negação do *status quo* reacionário e a concepção epistemológica reducionista do Direito.

Por fim, Luis Alberto Warat talvez seja o autor que torne a concepção de formação crítica menos obtusa. Em relação às características elaboradas pelo autor como problemas, sintetizadas anteriormente, é possível notar uma tênue relação com Rodrigues (1993; 2000; 2005) no que se refere ao tradicionalismo das instituições de ensino. Ademais, também é possível observar uma relação com a obra de Lyra Filho (1980; 1981) no que se refere à transmissão de ideologia. Sendo assim, sua solução para o Ensino Jurídico é pautada por uma conscientização política. Dessa forma, é possível que sua concepção de crítica esteja ligada à referida conscientização e, nesta perspectiva, sua obra se aproxima da obra de Lyra Filho (1980; 1981). Entretanto, embora não seja uma obra específica sobre Ensino Jurídico e, por tal motivo, em *A epistemologia jurídica da modernidade*, o segundo volume da trilogia *Introdução geral ao Direito*, o autor defende que ao Direito é necessária uma ruptura epistemológica – que novamente faz eco à crítica lyriana. De acordo com Warat (1996), por meio de uma ruptura epistemológica torna-se possível a criação de uma teoria crítica do Direito. Dessa forma, torna-se necessário um nível epistemológico que transcenda, incorporando aquilo que for importante da teoria kelseniana, além de reformular e negar alguns de seus pressupostos, assim como a filosofia analítica. Todavia, é precisamente nesta discussão que se alcançará a conscientização crítica almejada. É na tentativa da reconstrução crítica dos processos de constituição das teorias prontas que se poderá pretender construir a teoria crítica do Direito.

Ainda sobre a formação crítica, em seu texto *Saber crítico e senso comum teórico dos juristas*, importa destacar que Warat (1982) afirma que o conhecimento crítico do Direito vai tomando forma, em grande parte, devido à sua necessidade de emergir, como uma proposta revisionista dos valores epistemológicos que regulam o processo de constituição das verdades jurídicas consagradas, ou seja, a dogmática jurídica. Poder-se-ia presumir, assim, ainda de acordo com o autor, que a proposta do pensamento crítico pode se apresentar como uma tentativa epistemológica diferente. Dessa perspectiva, o saber crítico tenta estabelecer uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente estabelecido. Tentativa esta que se assenta em um tipo de controle epistêmico, claramente diferenciado das questões e posicionamentos feitos pela tradição epistemológica das ciências sociais. Esta tradição, de acordo com o autor, é difusa e parcialmente apropriada pelo costume teórico do Direito.

A concepção waratiana de crítica ou formação crítica parece apontar, então, para uma relação direta com um redirecionamento epistemológico do Direito. Fato que muito se aproxima com a crítica de Lyra Filho (1981) sobre o reducionismo epistemológico jurídico ora no Direito Natural, ora no Direito Positivo. Por tal motivo, tanto a obra *Introdução geral ao Direito*,

quanto o artigo *Saber crítico e senso comum teórico dos juristas* – o qual, infelizmente, não se apresenta entre as referências elencadas na pesquisa de estado da arte –, têm em comum a característica de apresentar como solução ao Direito uma reforma epistemológica. Contudo, quando comparada as características de Luis Alberto Warat com Roberto Lyra Filho nota-se que a questão revolucionária da epistemologia só se demonstra nestes autores. Tal fato é explicado porque a discussão epistemológica trazida por Warat (1982; 1996) encontra-se em obras que não tratam especificamente do tema do Ensino Jurídico.

Entretanto, não há como ignorar que a discussão waratiana sobre o Direito possa deixar de ecoar também no Ensino Jurídico e, por consequência, também tentar explicar sua concepção de formação crítica. Em suma, acompanhando o pensamento de Warat (1982), o passo decisivo para a elaboração de um discurso crítico será dado, primeiro pela substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema de significações; e segundo, pela introdução da temática do poder como forma de explicação do poder social das significações, proclamadas científicas. Em outras palavras, a trajetória epistemológica tradicional concebe o mundo social como sendo um sistema de regularidades objetivas e independentes. Esta proposta sugere a coisificação das relações sociais, o que permite concebê-las em seu estado ingênuo. É precisamente a perda dessa ingenuidade que vai permitir a formação de uma história das verdades, que mostre os efeitos políticos das significações na Sociedade.

A concepção de formação crítica, então, de acordo com Warat (1982; 1996), aponta para uma ressignificação epistemológica, por meio de duas vertentes diferentes. Em primeiro lugar, pela ressignificação do próprio Direito, por meio de uma concepção que transcenda o reducionismo epistemológico bipartido entre Direito Natural e Direito Positivo, em consonância com a crítica de Lyra Filho (1981). Em segundo lugar, pela consciência da transmissão ideológica de poder, como já mencionado, tanto por parte dos professores frente aos alunos, no contexto de ensino, quanto por parte dos juristas frente aos demais profissionais, na falsa premissa de que os – assim chamados – operadores do Direito estão superiores aos demais pelo conhecimento teórico e pela possibilidade de operar o Direito, seja por meio da investigação policial, da denúncia promotorial, da defesa causal ou da sentença magisterial. Dessa forma, é possível afirmar que uma formação crítica na concepção waratiana está relacionada à tomada de consciência política e ideológica, a qual, em uma comparação com outros autores, com base no quadro, poderia ser obtida por meio de estudos interdisciplinares, pela introdução de disciplinas com temas transversais – em especial a crítica como tema – e pela formação humanística como propõe Horácio Wanderlei Rodrigues, José Eduardo Faria e Eduardo Carlos Bianca Bittar. Porém, também seria necessária uma profunda mudança de ordem epistemológica, como defendida por Roberto Lyra Filho. Logo, a tentativa de precisar o conceito de formação crítica em Warat consegue algum avanço, mesmo assim, insuficiente para o Ensino Jurídico.

Ao mesmo tempo em que há dúvida sobre o que se refere ou o que pode ser definido por formação crítica, e ao mesmo tempo em que tais autores não definem de forma precisa,

torna-se necessária a busca por novas fontes que tentem suprir determinada lacuna. Sendo assim, aproveitando o desfecho deixado por Horácio Wanderlei Rodrigues a respeito da adesão de disciplinas de temas transversais, conforme se apresenta no quadro, dentre elas a importância da Filosofia ao curso de Direito, juntamente com a defesa de José Eduardo Faria sobre a necessidade de uma formação humanística, quiçá esteja no conhecimento filosófico a discussão necessária para a construção do que seja ou o que possa ser entendido por crítica e, por consequente, também por sua formação crítica.

Enfim, com base na pesquisa de estado da arte aqui realizada, foi possível concluir que as tendências teóricas desenvolvidas sobre a temática do Ensino Jurídico baseiam-se sobretudo nos cinco autores citados, e, embora não esgotem a discussão, muito menos representam respostas derradeiras a respeito dos dilemas do Direito, apresentam-se como base para sua discussão do tema. De acordo com o método adotado, pela análise de parte da produção dos autores, foi possível constatar que o elemento convergente entre eles aponta para a necessidade de uma formação crítica aos cursos jurídicos, de forma a superar o dogmatismo, o tecnicismo e o tradicionalismo.

No entanto, seja qual for a concepção de formação crítica, conforme se afirmou anteriormente, tal formação não deve ser entendida de forma derradeira, final, em que a discussão tenha o seu término, muito ao contrário, será a formação crítica dos e nos cursos de Direito o embrião para um conhecimento ousado, novo e condizente com uma formação que possa transformar e aprimorar a vida social. Afinal, a Resolução n. 9, a qual foi promulgada em 2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, o que significou a necessidade de considerar outros campos do conhecimento como fundamentais à formação do bacharel em Direito evidencia a necessidade de interlocução com outros campos do conhecimento, com outros sujeitos, com outras formas de construção do conhecimento que possam aprimorar o Ensino Jurídico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADAID, Felipe. *Das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil: análise comparativa de 2004 a 2014*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

ADAID, Felipe; MENDONÇA, Samuel. Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil. *Revista Jurídica Faculdades COC*, Ribeirão Preto, ano VII, n. 7, out. 2010.

ADEODATO, José Maurício. *Ética e retórica: para uma teoria da dogmática jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2002.

AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra poética*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989. Volume 4.

BASTOS, Aurélio Wander. *Currículo Lattes*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza343908783859H0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BITTAR, Eduardo. *Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Institucional*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/>. Acesso em: 20 fev. 2018a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Institucional*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/80-conteudo-estatico/acesso-a-informacao/5418-competencias>>. Acesso em: 20 fev. 2018b.

_____. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Portal do Ministério da Educação. *Qual a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=116:qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. *Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2004.

CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; MAIA, Alexandre da (org.). *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2008.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. São Paulo: Lexikon, 2010.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo: Sergio Antonio Fabris, 1987.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. *Currículo Lattes*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv9389098759H0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Abertura. RODRIGUEZ, José Rodrigo; COSTA, Carlos Eduardo Batalha da Silva; BARBOSA, Samuel Rodrigues (coord.). Formalismo, dogmática jurídica e Estado de Direito: um debate sobre o direito contemporâneo a partir da obra de Tércio Sampaio Ferraz Jr. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 3, maio 2010.

_____. *Função social da dogmática jurídica*. 14.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira, 1981.

MENDONÇA, Samuel. *Projeto e monografia jurídica*. 4. ed. Campinas: Millennium, 2009.

_____. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 332-350, nov. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1256>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 17-26, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1163>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. *Aristocratic education in Nietzsche: individual achievement*. Maryland: GlobalSouth Press, 2018.

MELLO FILHO, Álvaro. *Currículo Lattes*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv938908783859H0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

PLÁCIDO E SILVA, Oscar Joseph de. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Gen Forense, 2010.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Autêntica, 1988.

_____. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Autêntica, 1993.

_____. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. *Ensino do Direito no Brasil: novas diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. São Paulo: Fundação Boiteux, 2002.

_____. *Pensando o ensino do Direito no século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux, 2005.

RODRIGUEZ, José Rodrigo; PÜSCHEL, Flavia Portella; MACHADO, Marta Rodriguez de Assis. *Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÓFOCLES. *Antígona*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VILLELA, João Baptista. *Currículo Lattes*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783859H0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

WARAT, Luis Alberto. *Ensino e saber jurídico*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1972.

_____. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Sequência*, Florianópolis, v. 3, n. 5, 1982. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985.

_____. *Filosofia do Direito: uma interdição crítica*. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *Introdução geral ao Direito: A epistemologia jurídica da modernidade*. São Paulo: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. Volume II.

Samuel Mendonça

BOLSISTA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA DO CNPq. PROFESSOR TITULAR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DAS FACULDADES DE DIREITO E DE EDUCAÇÃO. PÓS-DOCTORANDO EM ECONOMIA DA EDUCAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

samuels@gmail.com

Felipe Alves Pereira Adaid

ADVOGADO E MESTRE EM EDUCAÇÃO, NA LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. ESPECIALIZANDO EM CRIMINOLOGIA, DIREITO PENAL E PROCESSO PENAL, TODOS PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.

felipeadaid@gmail.com