

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FELIPE ALVES PEREIRA ADAID

**ANÁLISE COMPARATIVA DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS
SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL DE 2004 A 2014**

CAMPINAS 2015

FELIPE ALVES PEREIRA ADAID

**ANÁLISE COMPARATIVA DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS
SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL DE 2004 A 2014**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Samuel Mendonça.

CAMPINAS 2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.78 Adaid, Felipe Alves Pereira.

**A191a Análise comparativa das tendências teóricas sobre o ensino jurídico
no Brasil de 2004 a 2014 / Felipe Alves Pereira Adaid. - Campinas:**

PUC-Campinas, 2015.

180p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Pesquisa educacional. 2. Pesquisa jurídica. 3. Direito - Estudo e Ensino. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

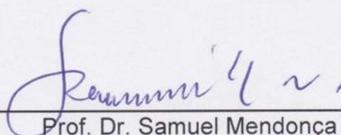
22.ed.CDD – t370.78

FELIPE ALVES PEREIRA ADAID

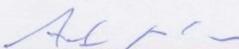
ANÁLISE COMPARATIVA DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO
JURÍDICO NO BRASIL DE 2004 A 2014

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca
Examinadora.

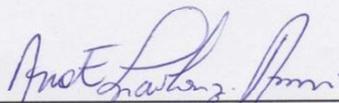
APROVADA: 19 de fevereiro de 2016



Prof. Dr. Samuel Mendonça
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. ARTUR JOSE RENDA VITORINO
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS
(UNICAMP)

Ao meu pai, por ter me ensinado a acreditar
À minha mãe, por ter me ensinado a sonhar
À minha irmã, por ter me ensinado a confiar

AGRADECIMENTOS

Do Pátio dos Leões... na qualidade de herdeiro do patrimônio recebido de nossos maiores...

De tudo o que aprendi nos cinco anos de minha Graduação em Direito, somados aos dois anos de Mestrado, com a certeza de um viajante, afirmo que as lições mais preciosas que aprendi, das quais jamais esquecerei, não estavam escritas em nenhum dos códigos remendados, nem nas doutrinas mofadas, nem nos discursos decorados. Aprendi mais nos gestos e olhares que troquei, nas conversas e nos cochichos, nas saídas e nas entradas, nos tropeços e nos esbarrões, nos corredores apertados e nos burburinhos desvairados. Aprendi mais com as pessoas, para quem deixo gratidão e levo saudade...

Ao esplêndido corpo docente, que durante estes anos tive a honra de conviver, agradeço cordialmente ao Professor Doutor Samuel Mendonça, por seu exemplo e excepcional trabalho em tentar me deseducar; ao Professor Doutor Artur José Renda Vitorino, por seu brilhantismo, à Professora Doutora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, por sua inestimável ajuda; e ao Professor Doutor Adolfo Ignacio Calderon Flores, por suas aulas exemplares.

Especialmente ao Doutor Leopoldo Ulian Azevedo, por seu perseverante incentivo. Aos meus estimados colegas, agradeço a todos que obstinados caminharam comigo durante todos estes anos. Não poderia, contudo, me olvidar dos amigos que fagueiro me fizeram confiar, tampouco dos inimigos que pungentes não me deixaram duvidar. Também, aos amigos de luz, meus fraternais agradecimentos, por toda força e orientação que tanto me ajudaram.

Confesso, por fim, que o sentimento de nostalgia já me toma antecipado, na certeza de que estes foram anos incríveis. Porém, de tudo e de todos, de nada adiantaria, nem assim seria possível, sem a existência daqueles que, por tantas vezes, estiveram ao meu lado e, de certo, por outras mais hão de estar. Deixo, então, meus mais profundos e amabilíssimos agradecimentos ao meu pai, minha mãe e minha irmã.

HAMLET: Mais um! Talvez o crânio de um advogado! Onde foram parar os seus sofismas, suas cavilações, seus mandatos e chicanas? Por que permite agora que um patife estúpido lhe arrebente a caveira com essa pá imunda e não o denuncia por lesões corporais? Hum! No seu tempo esse sujeito talvez tenha sido um grande comprador de terras, com suas escrituras, fianças, termos, hipotecas, retomadas de posse. Será isso a retomada final de nossas posses? O termo de nossos termos, será termos a caveira nesses termos? Os fiadores dele continuarão avalizando só com a garantia desse par de identificações? As simples escrituras de suas terras dificilmente caberiam nessa cova; o herdeiro delas não mereceria um pouco mais? (SHAKESPEARE, 2000, p. 99).

ADAID, Felipe Alves Pereira. Análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014. 180f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como o objeto o Ensino Jurídico. Em relação ao objetivo geral importa a discussão do Estado da Arte no Ensino Jurídico, com a finalidade de identificar suas tendências teóricas, dessarte, a pergunta que deu essência à dissertação pôde ser, pois, formulada: com base na pesquisa do tipo Estado da Arte, como pensar a análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014? Sendo assim, foram objetivos específicos da pesquisa a análise da base teórica de teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos as quais discutem o Ensino Jurídico. Desta feita, foram identificados e mapeados seus teóricos, apreciadas suas obras e relacionadas entre si. O método de pesquisa, então, foi o da revisão bibliográfica das pesquisas de Pós-Graduação delimitadas pelo Estado da Arte e das obras que lhe deram baldrame teórico. Especificamente ainda sobre o método, não obsta ressaltar que as teses e dissertações foram pesquisadas por meio do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, por meio de descritores que representaram a melhor busca relacionada ao Ensino Jurídico, quais sejam, Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de Direito, Ensino do Direito e, por fim, Ensino de Direito. Ademais, estabelecido o resultado das teses e dissertações relativo ao tema e ao período proposto, o método seguiu por meio da análise qualitativa de suas referências, de forma a identificar quais autores têm sido mais utilizados nas mesmas pesquisas. Outrossim, em relação ao referencial teórico da dissertação, pode-se dizer que está relacionada com os próprios autores resultantes da análise do Estado da Arte, sendo eles: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Em relação à estrutura da dissertação, foi possível afirmar que ela se dividiu em três capítulos, quais sejam, inicialmente a tratar da questão do Estado da Arte, pela apresentação de seu conceito, além do detalhamento do método de pesquisa e também da análise geral do resultado; na sequência, as obras relacionadas foram categorizadas em dois grupos distintos de autores, quais sejam, aqueles que não se relacionavam com o Ensino Jurídico e aqueles que tinham relação direta com ele; por fim, o último capítulo apresentou de forma ainda mais específica os principais autores da Categoria do Ensino Jurídico, bem como suas obras, ainda neste capítulo, foi realizada uma relação entre os autores mais referenciados nas pesquisas, na tentativa de encontrar elementos que sustentem sua influência à discussão do Ensino Jurídico.

Palavras-Chave: Estado da Arte; Ensino Jurídico; Tendências Teóricas.

ADAID, Felipe Alves Pereira. Análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014. 180f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

ABSTRACT

The present study has as its object the Legal Education. In relation to general objective, matter the discussion on the state of the art in the Legal Education, with the purpose to identify their theoretical trends, so the question which gives essence to these thesis can be formulated: based on state of the art research, how to think the comparative analysis of the theoretical trends on the Legal Education in Brazil from 2004 to 2014? Thus, are specific objectives of the research the analysis of the theoretical basis of theses and dissertations published in the last 10 years which discuss the Legal Education. Thus, were identified and mapped its theoretical, analyzed their works and related to each other. The search method, then, was the bibliographical review of the researches of Post-graduation bounded by the State of the art and the works that give theoretical foundation. Specifically about the method, it's worth mentioning that the theses and dissertations will be searched using the database of the Digital Library of Theses and Dissertations, by means of descriptors that will represent the best research related to Legal Education, namely: Legal Education, Legal Education, Law Course, Law School and, finally, Law School. Moreover, established the result of theses and dissertations relating to the theme and the proposed period, the method followed by the qualitative analysis of their references, in order to identify which authors have been more used in same surveys. Furthermore, in relation to the theoretical framework of the thesis, it can be said that is related to the authors resulting from State of Art analysis: Horacio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar and Roberto Lyra Filho. In relation to the structure of the thesis, it is possible to affirm that she was divided into three chapters, which are initially dealing with the issue of the State of the art, by presentation of its concept, in addition to detailing of the research method and also the general analysis of the result; in sequence, the works related will be categorized in two distinct groups of authors, which are the ones that don't relate to the Legal Education and those who have a direct relationship with him; finally, the last chapter will present even more specific the principal authors of the category of Legal Education, as well as their works, still in this chapter, shall be performed a relation between the authors more referenced in the researches, in an attempt to find elements to sustain its influence to the discussion of the Legal Education.

Keywords: State of the Art; Legal Education; Theoretical Trends.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 09
CAPÍTULO I – Do Estado da Arte sobre o Ensino Jurídico.....	p. 25
1.1. Um conceito de Estado da Arte: sua importância ao Ensino Jurídico.....	p. 26
1.2. O método do Estado da Arte: uma explicação de análise.....	p. 32
1.3. Uma apresentação das teses e dissertações: a análise geral.....	p. 44
CAPÍTULO II – Da busca por um referencial teórico em Ensino Jurídico.....	p. 57
2.1. Da Categoria de Não Ensino Jurídico.....	p. 64
2.2. Da Categoria de Ensino Jurídico.....	p. 67
CAPÍTULO III – Da análise comparativa das tendências teóricas do Ensino Jurídico.....	p. 73
3.1. Dos pensadores no Ensino Jurídico: uma base teórica.....	p. 73
3.1.1. Horácio Wanderlei Rodrigues.....	p. 75
3.1.2. Luis Alberto Warat.....	p. 93
3.1.3. José Eduardo Faria.....	p. 100
3.1.4. Eduardo Carlos Bianca Bittar.....	p. 104
3.1.5. Roberto Lyra Filho.....	p. 108
3.2. Relação entre os autores do Ensino Jurídico: a busca pela formação crítica.....	p. 118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 131
REFERÊNCIAS.....	p. 138
ANEXO 1.....	p. 153
ANEXO 2.....	p. 156
ANEXO 3.....	p. 165
ANEXO 4.....	p. 179

INTRODUÇÃO

Inicialmente, importa destacar que o tema escolhido para a presente pesquisa não ocorreu ao acaso, o Ensino Jurídico, por suposto, utilizado como objeto desta dissertação tem relação com a própria trajetória do mestrando. Uma vez que ele se bacharelou em Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas, ainda na Graduação teve seus primeiros contatos com a pesquisa por meio da experiência como estudante de Iniciação Científica, porém, com vínculo específico com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o que foi determinante tanto para a escolha temática, qual seja Ensino Jurídico, como para a eleição da área de Educação como campo acadêmico e profissional.

Em que pese o objetivo geral desta dissertação, ressalta-se a necessidade de analisar e comparar as tendências teóricas na temática do Ensino Jurídico, por meio da revisão de teses e dissertações de 2004 a 2014, ou seja, pela utilização das denominadas pesquisas de Estado da Arte. Sendo assim, a pergunta que delimita esta dissertação pode ser assim formulada: com base na pesquisa do tipo Estado da Arte, como pensar a análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014? Em outras palavras, por meio da revisão bibliográfica das teses e dissertações delimitadas pelo Estado da Arte, questiona-se sobre a possibilidade de identificar quais as bases teóricas que têm sido utilizadas nos últimos 10 anos para discussão do Ensino Jurídico, por meio da identificação teórica, do mapeamento das teses e dissertações, bem como da apreciação de suas obras relacionadas e, principalmente, uma análise comparativa entre os resultados encontrados.

De outra banda, no que se refere aos objetivos específicos desta dissertação, não obsta ressaltar que, inicialmente, se pretendeu apresentar um conceito do Estado da Arte com base nas discussões traçadas por Romanowski e Ens (2006), bem como, nas críticas de Ferreira (2002) e Megid (1999). Esta conceituação aponta para a diferença na ideia de Estado da Arte, que também é sinônimo de Estado do Conhecimento, para com Estado da Questão e Revisão de Literatura. Neste sentido, é possível apontar, de forma introdutória, que este tipo de pesquisa está ligado com o interesse em se voltar para campo de conhecimento que se pretende dedicar e estudar o que tem sido publicado sobre o assunto. Mais do que uma revisão bibliográfica que, como será alhures demonstrado, está mais ligada à Revisão de Literatura, as pesquisas de Estado da Arte se relacionam à busca pelo epicentro dos sismos intelectuais dentro da academia. Com base nesta construção, foi possível, no primeiro capítulo, apresentar o método utilizado para se chegar à amostragem do Estado da Arte que, como será mais bem examinada na sequência, contou com um total de 60 pesquisas, sendo 14 teses e 46 dissertações, por pressuposto, todas versando sobre a temática do Ensino Jurídico.

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 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD. Por meio do dispositivo virtual da –Busca Avançada, utilizou-se também da opção de busca por meio do título de pesquisa, com o uso dos seguintes descritores, considerados como aqueles que melhor refletiam o propósito da pesquisa de Estado da Arte, sendo eles: Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de 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 analisável, 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, por meio da Câmara de Educação Superior, promulgou a Resolução Número 9, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, promovendo um verdadeiro divisor de águas. Inequivocamente, 2014 foi proposto como termo à delimitação temporal pelo simples fato de corresponder ao início do período de feitura desta dissertação.

Sobre o método, é possível asseverar que ele aponta para a busca por um referencial teórico em Ensino Jurídico. Em outras palavras, pretendeu-se investigar melhor as obras e, mormente, os autores mais citados nas teses e dissertações delimitadas pela pesquisa de Estado da Arte, a objetivar delimitar um padrão teórico. Destarte, foi embasado na estruturação de todas as referências bibliográficas apontadas pelas pesquisas, a somar um montante de 5.114 referências, citadas nos 60 trabalhos delimitados. Como ficou mais bem explicado no decorrer da explanação, deste total foram excluídas as referências consideradas epistemologicamente 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 conglomerado de vocabulários ou glossários enciclopédica – exceção das obras de referências filosóficas, psicológicas, sociológicas *et cetera*. Deste modo, como o método foi observar 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 teórica para o campo estaria, de início, comprometida. De tal feita, a lista geral de referências será reduzida ao montante de 1890 obras, relativas a 397 autores, os quais serão apresentados na tabela do Anexo 3.

Sendo assim, foram elencados 397 autores, divididos em duas categorias distintas, conforme a pertinência temática de suas obras, ficaram estabelecidas as seguintes categorias: Categoria Temática Não Ensino Jurídico e Categoria Temática Ensino Jurídico. Uma vez que a primeira

constitui daqueles autores que, embora tenham 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 representa aqueles autores que possuem obras diretamente relacionadas com o tema e, conseqüentemente, interessam mais a presente pesquisa. Desta forma, com base no total de 1890 obras, de 397 autores diferentes, utilizando-se da tabela de referências geral do Anexo 3, e uma vez estabelecida a média entre a quantidade de referências apresentada no mesmo anexo, se entendeu que os autores mais citados seriam aqueles que obtivessem número de referências maior ou igual a 10. Muito embora tal procedimento, de início, já demonstra a fragilidade de ressaltar apenas determinados autores mais referenciados, não obsta assumir a importância dos demais autores ao desenvolvimento de uma análise comparativa das tendências teóricas do Ensino Jurídico. Inclusive, ainda é possível afirmar que a discussão do tema também não se esgota às referências utilizadas nas teses e dissertações do Estado da Arte, contudo, importa que seja respeitado o método de pesquisa adotado, restringindo o foco de pesquisa aos cinco autores mais referenciados, os quais talvez apontem para uma tendência teórica. Em suma, foi possível estabelecer quais os autores mais referenciados na pesquisa de Estado da Arte, resultando em cinco autores, apresentados como base teórica da maior parte das pesquisas, são eles: Horário Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, possuindo, respectivamente, 31, 30, 19, 13 e 10 referências citadas.

Delimitada quais teses e dissertações seriam utilizadas para a pesquisa de Estado da Arte do primeiro capítulo e analisadas suas referências de modo que se verificasse de sua totalidade quais autores, bem como suas respectivas obras, estavam sendo mais citadas, por este método, ficaram determinados quais os possíveis teóricos se apresentam como base da discussão do Ensino Jurídico, sendo eles, os cinco autores já citados. Desta forma, objetivou por analisar de forma específica cada um destes autores e apresentar quais obras relativas ao Ensino Jurídico foram citadas. Outrossim, pôde-se também perguntar, se estes autores representam, de fato, as tendências referenciais quando se discorre sobre o tema. Em outras palavras, sabendo-se que a Categoria Temática estabeleceu apenas os seletos autores que mais foram utilizados como referência nas 60 teses e dissertações delimitadas pelo Estado da Arte, pretendeu-se especular, inicialmente, se este grupo de autores representa o que há de mais notório na discussão acadêmica e, por conseqüência, se suas ideias fazem eco com o atual cenário crítico da academia. Nesta trincheira, pôde-se questionar, inclusive, se efetivamente a Educação Jurídica está em crise, como apontado pela grande maioria dos estudos. Para tanto, foi de suma importância a retomada teórica de todos os autores elencados na categoria do Ensino Jurídico, com objetivo de discorrer pormenorizadamente sobre cada autor e demonstrar se suas contribuições são pertinentes ou não. Por meio da análise de suas obras, foi possível também apresentar quais problemas estavam relacionados com o Ensino do Direito e quais suas possíveis

soluções, de acordo com cada autor. Com a última categorização se objetiva encontrar uma convergência entre os discursos dos cinco autores. Deste modo, o segundo capítulo aponta para o desenvolvimento de uma discussão das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico, por meio da análise dos autores mais citados em teses e dissertações versadas sobre o tema.

Por outro lado, para melhor entender o atual contexto do Ensino Jurídico talvez seja necessário retornar aos mais remotos vestígios de publicações realizadas no Brasil após a inauguração dos cursos de São Paulo e Olinda, em 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827), até os tempos hodiernos, com o intuito de mapear todas as produções sobre o tema, por meio de material jornalístico, artigos e ensaios científicos, monografias, teses e dissertações defendidas, pareceres jurídicos ou qualquer crítica publicados em livros. Quiçá, pela análise deste material, seria possível afirmar de forma categórica que, de fato, as críticas e as discussões a respeito do Ensino Jurídico estão perdendo espaço. Porém, tal façanha não apenas demandaria um trabalho não apenas faraônico, mas hercúleo, como também, a pensar na realidade de um projeto de mestrado, seria pouco plausível de se concluir, ainda mais pelo fato de que a maioria do material sobre o assunto não estaria disponível nos bancos de dados virtuais, sendo necessário visitar arquivos de biblioteca universitários por todo o País em busca de publicações em periódicos antigos, Trabalhos de Conclusão de Cursos e de Pós-Graduação, além da busca em arquivos da mídia e em demais publicações impressas.

Em que pese à impossibilidade deste trabalho, é importante ressaltar que as críticas sobre Ensino Jurídico são coevas à própria inauguração dos cursos, dado que tão logo se iniciaram as aulas no Convento de São Francisco e no Mosteiro de São Bento – mais tarde dando origem ao Largo de São Francisco, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, e à Faculdade de Direito de Olinda, mais tarde Faculdade de Direito de Recife –, já se pôde observar que o projeto pedagógico aqui adotado era obsoleto, copiado do modelo coimbreense, fato que já desencadeou inúmeras críticas, não apenas dos alunos e professores ingressantes, como também da mídia local¹. Contudo, não é demais afirmar que as primeiras críticas sobre o tema do Ensino Jurídico, bem como dos cursos superiores de modo geral no Brasil, sobretudo no que se refere à necessidade de sua implementação, são bem mais antigas. Assim, asseverar que as longínquas discussões sobre o tema

¹ Conforme o Decreto Imperial de 11 de agosto de 1827, –Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes! (BRASIL, 1827, *sic*). Como afirma Rodrigues (2005), muitos Lentes, em razão da falta de qualificação proveniente da ausência de professores qualificados, aprovavam alunos sem respeitar os critérios estabelecidos pelos Estatutos. Esse problema fica claro durante a análise da decisão n.º 229 de 5 de agosto de 1831, na qual o Imperador ordena que a conduta de tais professores seja modificada, de modo que as aprovações e reprovações passem a agir conforme o princípio meritocrático. Ainda sobre essa mesma questão, a decisão n.º 404 de 17 de dezembro de 1832 reflete o desleixo dos professores na correção das avaliações, o que preocupava o Imperador, à medida que isso poderia gerar descrédito para a Universidade e desvalorização dos bacharéis formados.

retomam o Período Jesuítico, não é nada exagerado. Como demonstrado por Tobias (1972), os jesuítas já tinham a pretensão de elevar o ensino do Colégio da Bahia ao nível superior no Século XVI, posteriormente ocorreram também outras tentativas, sendo as mais relevantes em 1637, pelo Conde Maurício de Nassau, em Pernambuco e outra no ano de 1789, na Província de Minas Gerais, ambas baseadas no mesmo modelo de ensino adotado na Universidade de Coimbra. Porém, o sonho do ensino superior no Brasil apenas se tornou realidade com a vinda da Família Real, no início do Século XIX. Sendo assim, pode-se afirmar que os cursos superiores já eram reivindicados na colônia, pelo menos, 200 anos antes de seu surgimento, o que já alimentava a crítica sobre o Ensino Jurídico.

O discurso do ensino superior no Brasil, principalmente no que se refere ao jurídico, data de muito antes da própria existência das Faculdades de Direito, os primeiros estudos específicos sobre o tema são bem mais recentes, datando apenas da segunda metade do século XX (CERQUEIRA *et alii*, 2008). Até então as críticas e publicações sobre o Ensino Jurídico se resumiam a desabafo intelectuais e análises de conteúdo jornalísticos, ora realizadas pelos educandos e educadores que haviam vivenciado a experiência dos cursos jurídicos, jornalistas, políticos ou juristas visionários, que enxergavam a péssima qualidade oferecida nas Faculdades de Direito e, na reflexão de Freyre (1936), a esperança de um país menos provinciano e mais digno de se esvaír. Possivelmente, durante o período do Regime Militar tenha surgido a primeira tentativa de se pesquisar de forma acadêmica e científica o ensino nas Faculdades Jurídicas. O Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito, o Ceped, criado pela Resolução Número 284, em 15 de abril de 1966, pelo Conselho Universitário do Estado da Guanabara, com objetivo principal de aperfeiçoamento do Ensino Jurídico e a realização de pesquisas e estudos especializados no campo do Direito (UEG, 1966). Em conformidade com o primeiro artigo da Resolução, os objetivos específicos do Centro eram:

- a) promover o aperfeiçoamento do ensino jurídico, mediante estudos e pesquisas sobre métodos didáticos e pedagógicos;
- b) realizar cursos especiais de pós-graduação sobre temas jurídicos de atualidade, visando precipuamente à preparação técnica especializada e sistemática, com a aplicação de conhecimentos propedêuticos de ciências afins (economia, ciência política, etc.);
- c) realizar convênios com entidades nacionais ou estrangeiras, no sentido da captação de recursos ou a prestação de serviços;
- d) utilizar, em seus próprios serviços e em outras atividades universitárias, a colaboração de professores e técnicos, nacionais ou estrangeiros, mediante participação em pesquisas, cursos, simpósios e outras atividades educacionais e culturais compatíveis;
- e) contratar, com recursos próprios, pessoal estranho aos quadros da Universidade, respondendo, diretamente, pelas respectivas relações de emprego ou serviço;
- f) promover o intercâmbio com outras Universidades ou escolas, nacionais ou estrangeiras, e selecionar professores e bacharéis ou doutores em direito para bolsas de estudo no exterior e seu ulterior aproveitamento em seus próprios serviços ou em outras atividades universitárias;
- g) promover a preparação de material básico para cursos especiais, a publicação de estudos e pesquisas, assim como a tradução de obras estrangeiras;
- h) executar, mediante contrato, pesquisas e estudos em assuntos jurídicos, do interesse de organizações privadas ou públicas;

i) exercer, em geral, atividades compatíveis com as suas finalidades (UEG, 1966).

Como comenta Venâncio Filho (1988), em sua obra *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, o Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito representou a experiência mais importante de renovação do Ensino Jurídico daquele período e, possivelmente, a primeira tentativa de realização de pesquisas acadêmicas especializadas no campo do Ensino Jurídico. Porém, como defendeu Trubek (2011) em seu artigo *Reforming Legal Education in Brazil: From the Ceped Experiment to the Law Schools at the Getulio Vargas Foundation*, o Ceped surgiu com um grupo de educadores insatisfeito com o Ensino Jurídico no Brasil, apoiados pela Fundação Ford e pela *United States Agency for International Development*, a Usaid, uma agência de desenvolvimento criada pelo Governo Kennedy, no contexto da Guerra Fria, para financiamento em diversas áreas com a estratégia de controlar o modelo educacional jurídico no Brasil, assegurando a hegemonia estadunidense, de forma a criar mecanismos que coibissem o contágio ideológico comunista nas Faculdades de Direito, já que até aquele período o Ensino Jurídico representava uma das mais importantes formações intelectuais no País. Tal estrategema possibilitaria que os futuros políticos, jornalistas e intelectuais – os quais, tradicionalmente, se formavam em Direito² – recebessem um ensino aos moldes dos Estados Unidos, o que fracassou, tanto do ponto de vista da tentativa de barrar a influência dos ideais soviéticos frente ao capitalismo, quanto do próprio projeto de construção de uma elite intelectual baseada na formação jurídica.

Ainda de acordo com o autor, o primeiro motivo do fracasso do Ceped foi o corte de investimento por parte da Usaid sofrido na década de 1970, após sete anos de funcionamento. Embora os empresários da Ford ainda tivessem reservado quantia suficiente para continuar o projeto educacional, o grupo foi extinto, precisamente em 1973³– reabrindo posteriormente com nova metodologia⁴ e sem, ao que consta, qualquer financiamento do Governo dos Estados Unidos,

² Como apresenta Torelly (In CERQUEIRA et alii, 2008), no artigo intitulado *Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: ideias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares*, desde o ministério de Marquês de Pombal em Portugal, uma crescente substituição dos conteúdos da tradição por valores modernos na organização da vida pública do mundo lusitano. Tradicionalmente, os bacharéis que ocupavam os cargos públicos e as funções políticas da burocracia colonial eram egressos da Universidade de Coimbra. Porém, após a criação dos cursos, procedeu-se intensa mudança de pólo formador dos bacharéis que ingressam em cargos públicos no Brasil, tanto no que diz respeito ao seu local de formação, que deixou de ser Coimbra para ser Olinda e São Paulo; no que diz respeito ao tipo de formação, ela passa a ser prevalentemente jurídica.

³ –But we have learned that the Ceped course ended before the external support ran out. It is true that the money from USAID had dried up by 1973. As far as I can tell, this was not because of dissatisfaction with Ceped. Rather, it was part of the general winding down of all USAID operations in Brazil. While USAID was out of the picture, Ford funding was still available. However, this support was made conditional on Ceped moving to the next stage by disseminating what had been learned in the “pilot” course. This might have involved sharing materials, holding seminars, and developing training programs for professors. Ford set aside a significant amount of money to be used by Ceped for these purposes but Ceped never used the funds. Eventually, the allocation was cancelled and the grant closed (TRUBEK, 2011, p. 2, sic).

⁴ Conforme consta em seu sítio eletrônico: —O CEPED tem por finalidade promover estudos, publicações e pesquisas para o aperfeiçoamento do direito, realizar cursos especiais de pós-graduação, promover intercâmbio com

contando apenas com seu vínculo com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O fim do programa de pesquisa exercido pelo Ceped, conforme Trubek (2011), influenciou a elite empresária brasileira a repensar o ensino superior de forma a investirem capital na educação privada, o que culminou em maciços investimentos na Fundação Getúlio Vargas e nas Pontifícias Universidades⁵.

Na prática, diante do próspero e novo contexto econômico vivenciado pela classe média durante o Regime Militar, os empresários se deram conta de que também poderiam enriquecer investindo na Educação. Assim, enquanto a população preenchia as novas vagas que surgiam nas faculdades privadas, ocupando as carteiras das instituições que passaram a brotar do dia para a noite na esperança de uma ascensão econômica, a elite empresária continuava com sua tarefa de enriquecer com aquilo que lhe parecia mais conveniente.

Outra instituição que ganhou destaque nos últimos anos foi a Associação Brasileira de Ensino do Direito, a Abedi, tendo seu primeiro Congresso organizado em 2002. Ela é uma associação, Pessoa Jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos econômicos, com sede foro na cidade do Rio de Janeiro, com os princípios de promover o desenvolvimento e a elevação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão em Direito. Como apontou Mossini (2010) em sua tese, intitulada *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*, a Abedi representa uma entidade recente, que tem o objetivo de unir pessoas físicas e jurídicas ligadas ao ensino ou à administração dos Cursos de Direito, buscando a melhoria do Ensino Jurídico nacional. Ela realiza eventos, na forma de congressos e colóquios, para disponibilizar um espaço de troca de ideias e proposições. Ainda de acordo com Mossini (2010), após o I Congresso da Abedi, o qual foi realizado em agosto de 2002, na cidade de Natal, os encontros tem acontecido, anualmente, seguidos da publicação do Anuário Abedi, contemplando o que foi apresentado nos congressos. De tal forma, é possível dizer que a Abedi vem conseguindo realizar eventos para contribuir com o debate acerca do Ensino Jurídico. Conforme seu Estatuto:

Universidades; prestar no campo do direito e políticas públicas consultoria e assessoria técnica a entidades públicas e privadas mediante convênio de prestação de serviços, desenvolver projetos e programas de políticas públicas e estabelecer vínculos institucionais com organismos nacionais e estrangeiros de objetivos análogos. O CEPED, como órgão vinculado à Faculdade de Direito da UERJ, conta em suas atividades de pesquisa, consultoria e assistência técnica com o corpo docente desta Faculdade, organizado em carreira, com seus cargos providos mediante concurso público, sendo a expressiva maioria deste corpo docente composta de mestres, livre-docentes e doutores. A Faculdade de Direito da UERJ tem um invejável quadro de professores altamente capacitados – requisitados em todo o País – nas áreas de Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Trabalhista, Tributário, Internacional, Meio-Ambiente, Relações de Consumo, Penal, Processual Civil, dentre outros ramos. Poucas instituições congregam tantos profissionais desse nível (BRASIL, 2015a, *sic*).

⁵“How did the Ceped idea stay alive after 1973? Perhaps the most interesting thing that we learned from the oral history project is the way the ideas promoted by Ceped were kept alive during the quarter century between the end of the project and the decision to create Ceped-inspired law schools at FGV. Gabriel Lacerda has told this story in his chapter in this volume. Basically, what happened was that Ceped created an informal network of former faculty and students that found ways to keep some of the ideas alive. This was done in part through specialized Ceped-type courses organized in law firms and government agencies and by limited experiments in courses in regular law schools” (TRUBEK, 2011, p. 5).

Art. 3º – São objetivos da ABEDi, a serem cumpridos sob a forma e condições fixadas neste Estatuto, em conformidade com a legislação vigente:

I - congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em direito, na forma do artigo 2º;

II - promover e divulgar estudo e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em direito;

III - elaborar propostas de elevação da qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino de direito;

IV - colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação em direito e dos programas de pós-graduação em direito;

V - promover eventos sobre o Ensino do Direito, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas;

VI - organizar e manter publicações impressas e/ou virtuais sobre o Ensino do Direito;

VII - manter grupos de trabalhos regulares, voltados à discussão de temas relacionados com o Ensino do Direito;

VIII - dirigir proposições aos órgãos públicos competentes nas matérias atinentes ao Ensino do Direito;

IX - recorrer, administrativa e/ou judicialmente, das decisões dos órgãos públicos competentes que influenciarem o Ensino do Direito.

Parágrafo Único. Na execução de suas finalidades, a ABEDi se organizará em quantas unidades quantas se fizerem necessária, podendo estabelecê-las em qualquer localidade, sempre regidas pelas disposições estatutárias (ABEDi, 2006, *sic*).

Em relação ao inciso II, ainda na discussão do Estatuto da Abedi, que se refere à divulgação de estudos e debates sobre o tema, pouco se poderia defender a instituição, uma vez que o próprio sítio eletrônico quase que não contribui para tal divulgação; a construção virtual é parca, contendo apenas a disposição o Estatuto, notícias desatualizadas sobre os eventos e possibilidade para se associar, mas nenhuma informação sobre a diretoria atual ou as anteriores. Pelo sítio eletrônico não há qualquer possibilidade de acesso aos Anuários e publicações dos Congressos realizados, o que torna impossível o contato do conteúdo como material pesquisa. De sorte que o inciso aponta para outro problema estrutural da instituição, o qual poderia ser sanado por meio do fomento tecnológico digital. Uma vez que a Abedi se apresenta como uma das mais importantes instituições sobre pesquisa e debate do Ensino Jurídico no Brasil, espera-se um portal mais arrojado, completo de informações e de fácil acesso ao público, com todos os materiais desenvolvidos nos Congressos, Reuniões, Encontros, bem como seu Anuário. Ainda sobre esta fragilidade, não obsta ressaltar o inciso VI, do mesmo Estatuto, o qual reafirma a importância de se manter disponíveis virtualmente informações sobre as pesquisas e as discussões desenvolvidas pela instituição, disposição claramente em desarmonia com a realidade.

Por outro lado, como defende Almeida Júnior, em sua tese de doutorado, *A expansão do Ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratiza a serviço da prática da justiça no Brasil?*, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, o

⁶ —Art. 2º – A ABEDi não distribui, entre os seus associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades! (ABEDI, 2006, *sic*).

qual assevera que **-não restam dúvidas** de que a ABEDi se mostrou uma instituição séria e verdadeiramente preocupada com o Ensino do Direito no Brasil (2006, p. 145, negritou-se, *sic*). Em seguida ainda é retundo quando afirma que, -do mesmo modo, **salta aos olhos** sua influência na política educacional e na regulamentação dos Cursos de Direito no país, ora exercida em decorrência das oportunidades que lhe foram dadas pelos órgãos governamentais, ora imposta através de manifestações em documentos e nos congressos que organiza (2006, p. 145, negritou-se). *Data venia*, em que pese os esforços dos pesquisadores envolvidos na instituição, bem como as colaborações, na tentativa de criar um espaço de discussão e crítica sobre o tema, é possível afirmar que os objetivos da Abedi – os quais, de fato, não restam dúvidas e saltam aos olhos –, apresentados em seu Artigo 3º, estão muito distantes do que se espera para uma instituição de tamanha importância.

À semelhança da Abedi, foi criado em 17 de outubro de 1989 o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, o Conpedi, uma associação de Personalidade Jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos, com princípio básico de incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de programas de Pós-Graduação em Direito no Brasil. Por meio de afirmação expressa no próprio sítio, o Conpedi tem como objetivo incentivar os estudos jurídicos de Pós-Graduação nas diferentes instituições brasileiras de ensino universitário; colaborar na definição de políticas jurídicas para a formação de docentes da área jurídica, opinando, junto às autoridades educacionais, sobre os assuntos de interesse da pesquisa e da Pós-Graduação em Direito; defender e promover a qualificação do Ensino Jurídico, bem como sua função institucional e seu papel social (CONPEDI, 2015). Seu primeiro Estatuto:

Art. 1º – O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, cuja sigla CONPEDI, é uma associação de personalidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos fundamentalmente voltada para apoiar os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito (BRASIL, 1989, *sic*).

A levar em consideração o Artigo 1º do Estatuto do Conpedi, é possível notar que seu objetivo difere da Abedi, aquele se restringe ao apoio e desenvolvimento da Pós-Graduação em Direito, ao passo que este representa um órgão de atuação muito mais genérica. Como aponta Mossini (2010), tanto em relação ao papel da Abedi quanto ao Conpedi, as mudanças no Ensino Jurídico são cruciais, mas o primeiro passo para alcançá-las é o reconhecimento dessa necessidade. O papel exercido pela OAB, a Ordem dos Advogados do Brasil, e a própria existência da Abedi e do Conpedi são indicativos de uma perspectiva mais promissora para o magistério jurídico no País. A autora também afirma que se torna necessário à melhoria do ensino nas Faculdades de Direito a congregação de forças entre juristas e educadores para não segregar alunos por meio de provas de entrada em

faculdades ou carreiras jurídicas. Ademais, ressalta Mossini (2010), também é importante identificar Instituições de Ensino Superior Jurídico com melhor desempenho – um primeiro passo que já foi dado –, além de unir alunos e professores dessas instituições de excelência na melhoria do Ensino Jurídico e do equilíbrio social. Ao contrário da Abedi, que tem por objetivo tratar de questões gerais do Ensino Jurídico, por meio de Congressos realizados anualmente, o Conpedi é uma instituição voltada exclusivamente aos programas de Pós-Graduação em Direito. Feita esta crítica tanto a Abedi quanto a Conpedi, cabe, doravante, questionar: qual a relação que se pode fazer entre as instituições hoje responsáveis pela discussão do Ensino Jurídico, quer por meio da Graduação, quer por meio da Pós-Graduação, e a Ordem dos Advogados do Brasil, levando-se em consideração seu surgimento no final do Século XIX?

O funcionamento dos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, a partir de 1827, teria de contribuir eficazmente para a formação de eminentes figuras da vida nacional, ainda que bem falhos fossem os programas e a forma de administrá-lo. Contudo, ao inaugurar-se o Segundo Império, já era expressivo o contingente de homens cultos e respeitáveis nesse terreno, por assim dizer, básico, da formulação e aplicação de normas e princípios que regem as relações jurídico-sociais da vida moderna. Alguns veteranos de Coimbra e de outros centros acadêmicos europeus; enquanto outros eram produtos das primeiras gerações dos novos institutos de ensino jurídico criados e que passaram desde logo a funcionar – contrariamente àquele mandado criar na Corte mais de dois anos antes dos de Olinda e São Paulo, Decreto de 9 de janeiro de 1825, e que nunca veio a existir (STATUZ; ALMEIDA, *In CERQUEIRA et alii*, 2008, p. 105).

Deste modo, se antes da criação dos cursos jurídicos já havia se criado uma pequena elite intelectual no País, os quais vinham sobremodo de Coimbra, a trazer consigo, além do conhecimento agregado na Universidade, uma forte influência dos valores culturais europeus; após a criação das Faculdades de São Paulo e Olinda, nasceu também a possibilidade da construção de uma nova elite, talvez menos poderosa do que os filhos das famílias que conseguiam arcar com as custas de uma viagem pelo Atlântico, somadas às despesas que envolviam as acomodações e ao sustento durante os anos de curso. Porém, ao mesmo tempo em que os filhos da elite foram se desinteressando pela formação europeia, os cursos brasileiros passaram a atrair jovens de todo o país, de forma que, ao invés de cruzarem o Atlântico, passaram a desbravar as estradas precárias que chegavam às cidades que haviam criado os cursos. Como aponta Statuz e Almeida (*In CERQUEIRA et alii*, 2008), a expressa maioria das mais brilhantes figuras do mundo político, estadistas, intelectuais e juristas, durante o segundo reinado por ali passaram, ou teriam seu nome vinculado àquela instituição; outros tiveram nela importante atuação. Em grande parte, deve-se isso ao fato de que muitos dos estadistas da época eram recrutados na magistratura, em que não se fazia necessária, nem era possível a rigor, se exigir longa prática como advogado, pois o início da vida pública dos novos bacharéis, via de regra, se processava no ministério público e nos juizados municipais.

Ainda sobre a influência de determinadas supremacias elitistas, não há como se olvidar da

influência direta da Ordem dos Advogados nas questões relacionadas ao Ensino Jurídico. Como afirma Stutz e Almeida (*In CERQUEIRA et alii*, 2008), neste mesmo período de efervescência política foi outorgada uma nova Constituição, dessarte, visando a melhor congregação da classe de advogados, numa agremiação com propósitos mais culturais do que disciplinares, assim como de cooperação nas atividades do Estado, foi fundado o Instituto dos Advogados do Brasil, o IAB, nos mesmos moldes da Associação dos Advogados de Lisboa. Sendo que, ainda de acordo com os autores, tudo leva a crer que tenha ocorrido para congregar os bacharéis em Direito, como para reunir a elite dirigente da época. A instalação oficial ocorreu em 7 de setembro de 1843, no Imperial Colégio Pedro II. Durante o Período Imperial, foi inegável, como afirma o próprio autor, o vínculo estrito entre a classe de associados dos advogados e a Corte⁷:

Percebe-se que o Imperador, sempre assessorado por eminentes figuras recrutadas no âmbito jurídico, prestigiava a agremiação de maneira especial. Não raro era ele ouvido a respeito de relevantes questões legislativas, e até mesmo o Supremo Tribunal de Justiça, *ex vi legis*, podia solicitar audiências em se tratando de divergência na inteligência de textos legais, quanto à aplicação de leis, por juízes singulares e Relações do Império (*In CERQUEIRA et alii*, 2008, p. 133).

Até este período, o vínculo entre os associados do Instituto dos Advogados do Brasil era subrogado às vontades do Imperador e serviam aos interesses da nobreza. Contudo, paulatinamente os integrantes começaram a defender o ideário republicano, dando início a um turbulento período de críticas e militância em prol da liberdade e a favor da República (STATZ; ALMEIRA, *In CERQUEIRA et alii*, 2008). Ainda na argumentação de Stutz e Almeida (*In CERQUEIRA et alii*, 2008), pode-se considerar que a contribuição da IAB foi de considerável relevância no cenário jurídico nacional, seja nos primórdios, por significar a única entidade de referência para o mundo jurídico, seja após a década de 1930, com a criação da Ordem dos Advogados do Brasil, a OAB. Criada oficialmente em 18 de novembro de 1930, pelo Decreto Presidencial Número 19.408, assinado por Getúlio Vargas, pouco antes da Revolução de 30, as novas formalidades da instituição representaram um caráter muito mais elitista à profissão da advocacia, incluindo novas exigências na qualificação do ensino universitário. Contudo, foi apenas em 27 de abril de 1963, por meio da Lei Número 4215, dispondo sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, que o Exame de Ordem foi incluído entre as exigências para o exercício da profissão (BRASIL, 1963),

⁷ -No Império o Ensino do Direito se caracterizou por: a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorreriam na estrutura social (RODRIGUES, 2002, p. 19).

regulamentada em 4 de julho de 1994, pela Lei Número 8906, a qual foi alvo do Recurso Extraordinário Número 603.583, do Rio Grande do Sul, cujo relator fora o Ministro Marco Aurélio, em que se discutiu a constitucionalidade do Artigo 8º, parágrafo 1º da mesma Lei, e dos provimentos Número 81 de 1996 e 109 de 2005 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no que condicionavam o exercício da advocacia à prévia aprovação no Exame de Ordem. Sendo que os principais argumentos se relacionavam aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade, bem como, do livre exercício das profissões e o direito à vida. Contudo, em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal declarou constitucional o Exame de Ordem, calando qualquer crítica ou clamor que questionasse a relevância do exame (BRASIL, 2011).

Não obstante a decisão unânime da Suprema Corte brasileira e o evidente apoio da Ordem dos Advogados, mormente na figura de seu presidente à época, Ophir Cavalcante, o qual afirmou:

–Além de a advocacia ter sido contemplada com o reconhecimento de que a qualidade do ensino é fundamental na defesa do Estado Democrático de Direito, a cidadania é quem sai vitoriosa com essa decisão unânime do STF. Isso porque ela é a grande destinatária dos serviços prestados pelos advogados (BRASIL, 2016), assim, na crítica de Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, em sua tese *Direito à educação e diálogo entre poderes*, a situação se agrava quando a sociedade civil organizada, na figura do presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil faz tal afirmação, dado que, de acordo com a autora, se fosse correto afirmar que todo advogado é bom no que faz, não seria preciso pensar em ações que protejam os cidadãos de um serviço mal prestado, como aquelas presentes no Código de Ética e Disciplina da OAB. Ademais, a decisão do Supremo Tribunal Federal não apenas pode ser cabível de crítica, como também deve ser considerada afronta à própria Constituição Federal, uma vez que cabe às Universidades definirem a habilitação de seus profissionais, o que ocorre também por meio de políticas de avaliação realizadas pelo Ministério da Educação, não apenas nas Universidades, mas em todas as Instituições de Ensino Superior, pois é estritamente função sua determinar a qualidade dos cursos e dos profissionais que ali são formados. Sendo assim, declarar constitucionalidade reconhecendo o órgão de classe como o detentor de um poder que deveria ser exclusivo do Ministério da Educação, por entender que este não realiza a sua atividade com primazia, é confundir os espaços de atuação (ASSIS, 2012). Desta feita, ainda com base na crítica da autora, como reza o Artigo 207 do texto constitucional: –As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Destarte, pelo entendimento do disposto constitucional, a competência para determinar quem está apto para exercer determinada profissão é do Ministério da Educação, por meio de prévia avaliação e autorização do Poder Público, principalmente no que se refere ao ensino privado, em conformidade com o Artigo 209 da Carta Magna. Em acordo com o entendimento de Ferreira Filho

-[...] na verdade, essa autorização [termo expresso no artigo] é antes uma certificação de que a instituição cumpre as exigências legais fornecidas pelo Poder Público para segurança dos que nela se dispuseram a aprender (FERREIRA FILHO, 2005, p. 76). Por este entendimento, estando a instituição de ensino autorizada a outorgar determinado título, os egressos poderiam exercer livremente sua profissão, no caso das Faculdades de Direito, pois, bastaria completar o bacharelado. Ainda sobre a questão da autonomia das Instituições de Ensino, completa Tavares (2009) que tal feito só foi realmente alcançado a partir da Constituição de 1988. Esse relançamento jurídico do instituto da autonomia universitária gera, de imediato, consequências que anteriormente não se poderiam extrair, dada a acentuada fragilidade de sua posição, renegada que era sua disciplina, em um primeiro momento, aos decretos presidenciais e, mais recentemente, ao sabor das opções legislativas momentâneas. Ainda na crítica de Assis (2012):

Quem discute qualidade de ensino e formação profissional não é o Poder Judiciário, tampouco órgão de classe exclusivamente, mas sim, são os órgãos educacionais em seus diversos níveis com um grupo multidisciplinar, do qual os órgãos de classe podem e devem fazer parte, mas não substituí-los. O Exame de Ordem não está menos sujeito a cometer erros que qualquer avaliação feita pelo Ministério da Educação, mas uma coisa é a incompetência – não saber fazer – de um órgão especificamente criado para, dentre outras coisas, realizar esta avaliação, outra é tirar-lhe a prerrogativa. Desta forma, jamais seremos capazes de atuar diretamente no problema, vez que o contornamos e damos soluções para a problemática. Quando vamos discutir, judicialmente, a capacidade do Ministério da Educação em avaliar os cursos jurídicos? (2012, p. 96).

Ao mesmo tempo em que se torna importante a discussão da real função do Ministério da Educação, constitucionalmente assegurada, que na precisa análise ao caso do Exame de Ordem, em que se obriga o bacharel a prestar, a fim de que possa exercer de forma livre sua atividade profissional como advogado, em contrapartida, é possível argumentar que sem a interferência da Ordem dos Advogados, enquanto órgão de classe, para restringir o exercício da advocacia, o que tornaria o mercado de trabalho insustentável, frente ao número de egressos, progressivamente maior de bacharéis formados e da quantidade cada vez maior de Faculdades de Direito se abrindo. Conforme apontam os dados, em 6 de maio de 2015, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Número 332, autorizou a abertura de mais oito faculdades no Brasil, somando o incrível montante de 1308 Cursos de Direito em todo território nacional (BRASIL, 2015d). Conforme nota publicada no próprio portal eletrônico da OAB, o número de Faculdades brasileiras já havia superado a soma de todos os demais países há alguns anos, o qual corresponde a aproximadamente 1100 Faculdades em todo o mundo. Neste sentido, conforme afirmou o Jefferson Kravchychyn, conselheiro do Conselho Nacional de Justiça, o CNJ, [...] se não tivéssemos a OAB teríamos um número maior de advogados do que todo o mundo. Temos um estoque de mais de três milhões de bacharéis que não estão inscritos na Ordem (BRASIL, 2015b) – como se entendeu que a afirmação mantinha uma

posição tradicional de manutenção da OAB, enquanto órgão de classe, sobrepondo-se ao próprio Ministério da Educação no impedimento do exercício profissional da advocacia, é possível afirmar que este quiçá seja o representante do pensamento da elite dos advogados no Brasil.

O que explica o grande e progressivo crescimento das Faculdades de Direito no Brasil? É provável que, talvez mais do que outros cursos, o Curso de Direito exerça um fascínio popular, não apenas pelo tradicionalismo – pois, se assim fosse, outros cursos antigos como Teologia e Filosofia seriam igualmente foco de disputa nos vestibulares e um motivo a mais para se criarem novos cursos –, mas, como assevera Cerqueira *et alii* (2008), possivelmente pela ilusão de uma ascensão econômica rápida, somando ao fato de que, comparado a cursos biológicos, por exemplo, tentem a ser um investimento mais barato. Sobre tal afirmação, inclusive, ainda é possível asseverar que, dada a grande oferta de faculdades jurídicas no Brasil – olvidando-se da qualidade do serviço prestado –, não é difícil encontrar opções bastante convidativas. Ademais, ao contrário do que ocorre com outros cursos, o fato de existir tão grande fartura à disposição faz com que muitas faculdades dispensem o processo seletivo. Assim, ainda de acordo com Cerqueira *et alii* (2008), não raras vezes se encontram analfabetos funcionais entre os graduandos, os quais, enquanto alunos pagantes, se tornam interessantes para determinadas Instituições de Ensino. Não menos estarrecedor é o fato de que alguns destes analfabetos funcionais consigam sair dos bancos universitários formados.

Outrossim, não é demais afirmar que, graças ao costumeiro nobre título, outorgado outrora por Decreto Imperial em 1827, de acordo com o nono artigo, *in lex*: –Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (BRASIL, 1827, *sic*)|. Ser formado em Direito ou cogitar a hipótese de conseguir passar no Exame de Ordem e exercer a advocacia, parece se tornar muito melhor convidativo, ainda mais se levar em conta que, para receber tal pronome de tratamento, basta o mínimo de esforço ao se matricular em uma das inúmeras opções de cursos jurídicos disponíveis no mercado. Neste sentido, o prestígio social talvez seja um dos fatores que mais influencia na decisão de ingressar na Faculdade de Direito. Como assevera Faria (1987), em sua referencial obra *A reforma do Ensino Jurídico*, já no final dos anos de 1980 cogitava-se os motivos que explicassem os números cada vez maiores de alunos nas Faculdades de Direito. De acordo com ele, embora sejam escassos os estudos para determinar as causas do crescimento de inscrições numa carreira cujo mercado de trabalho se encontra saturado há anos, algumas explicações preliminares podem ser sugeridas. Nas palavras de Faria –[...] os cursos jurídicos são fáceis, abundantes e baratos, permitindo aos estudantes carentes e com pouca confiança no seu preparo intelectual a conquista de um diploma universitário| (1987, p. 11), quanto à hipótese de um impacto idealista e romântico provocado pela convocação da

Constituinte sobre os candidatos aos exames vestibulares. Logo, a seu ver, tais motivos explicam também a expansão dos cursos, porém ressalva que, tomados de forma isolada, no atual contexto brasileiro, são insuficientes e pouco esclarecedores, sendo que, subjacentes a elas, os problemas e condições do Ensino Jurídico se tornam muito mais complexos.

Talvez mais estarrecedor do que cogitar como seja possível, em apenas um país, se formar mais bacharéis em Direito do que em todo planeta, seja indagar para onde os egressos estão indo? Em outras palavras, mais importante do que estabelecer as causas do aumento no número de cursos é questionar em que mercado estão se inserindo tais profissionais, pois se torna notório que nem os órgãos públicos, nem a advocacia consigam absorver tamanho contingente de formados – mesmo porque grande parte dos egressos não consegue aprovação no Exame de Ordem. Sendo assim, ainda de acordo com os dados oficiais publicados pela OAB, no Exame XVII, ocorrido em 2015, houve um novo recorde de inscrições, as quais somaram a quantia de 133.390, enquanto o Exame XVI contou com 111.816 inscrições, sendo que deste total apenas 24,93% foram aprovados, que representa 27.876 candidatos aprovados, conforme as próprias estatísticas oficiais publicadas pela Ordem (BRASIL, 2015b). O que explica tão baixo número de aprovados? Possivelmente o fato esteja ligado a quantidade exorbitante de cursos, os quais aumentam anualmente, de modo que pouco se poderia criticar o irrisório número de aprovados se a quantidade de Faculdade Jurídicas é inversamente superior, a continuar, como indicam as estatísticas alhures citadas, em franco crescimento.

Sobre o Exame XVII, o qual bateu recorde de inscrições, levando-se em conta que o valor da taxa de inscrição foi de R\$ 220, conforme consta do próprio sítio eletrônico, é possível observar que o total arrecadado, apenas com base nas inscrições, foi de R\$ 29.345.800. Tais valores representam apenas o valor arrecadado pela taxa de inscrição, contudo, ainda seria possível pensar na anuidade paga por cada advogado a Ordem, no lucro envolvido na mensalidade de todas as Faculdades de Direito privadas que inauguram anualmente, sem cogitar o valor das infindáveis inscrições de alunos desesperados pela aprovação no Exame de Ordem – bem como nos demais concursos públicos – nos cursos preparatórios, assim também no lucrativo mercado editorial que se criou baseado em manuais descartáveis que prometem aprovação por meio da resolução de velhas questões e nas doutrinas de qualidade duvidosas que prometem entendimento mais fácil do Direito. Diante de tais argumentos, o que mais seria possível afirmar a respeito do vantajoso negócio que se construiu baseado no Ensino Jurídico?

Em suma, se por um lado persiste o fato de que existem poucas linhas de pesquisas nos programas de Pós-Graduação que permitam a discussão do Ensino Jurídico, como se demonstrará na sequência, como é possível pensar uma efetiva mudança se nem mesmo os pesquisadores estão interessados em militar pelo tema? Neste sentido, quais motivos estão indiretamente ligados à falta

de pesquisa em Ensino Jurídico? Será que os pesquisadores, os quais poderiam estar se dedicando de forma mais profunda e específica sobre o tema, estão possuídos por um sentimento de conformismo, pessimismo e ceticismo, diante do cenário do Ensino Jurídico, o qual tradicionalmente vem sendo motivo de crítica? Ademais, quais os motivos que fizeram os cinco autores apontados na Categoria Temática do Ensino Jurídico se dedicarem ao tema? Seria a mera inquietude intelectual ou, de fato, é possível observar uma construção crítica, motivada pela consciência do real contexto em que se encontram as Faculdades de Direito? Por outro lado, ainda em relação ao argumento de que o Ensino Jurídico tenha se tornado um grande e lucrativo mercado aos ávidos empresários, os quais conseguiram ver na educação uma nova forma de se enriquecerem, seja por meio do investimento em novas Instituições de Ensino, seja por meio de cursos preparatórios, ou ainda, por meio do mercado editorial de manuais e apostilas, resta uma questão: diante do frutuoso negócio que se tornou, quem, de fato, tem interesse na melhoria do Ensino Jurídico?

De outra banda, do ponto de vista formal, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado *Do Estado da Arte sobre o Ensino Jurídico*, discutiu-se o conceito do Estado da Arte e sua importância para o tema da pesquisa, ademais apresentou o método de pesquisa, qual seja, relativo à análise das referências das teses e dissertações como forma de se alcançar o referencial teórico do Ensino Jurídico, ainda neste capítulo, também pretendeu apresentar uma análise geral das características das mesmas teses e dissertações. Já o segundo se desenvolveu a respeito da busca por um referencial teórico no Ensino Jurídico, ou seja, objetivou encontrar quais fontes autorais estavam sendo utilizadas, sendo assim, por meio da análise das mesmas pesquisas, das quais se tornou possível chegar à duas categorias temáticas distintas de autores, quais sejam, aqueles que não tratavam diretamente do Ensino Jurídico e, por suposto, aqueles que tratavam. Por fim, no terceiro e último capítulo, foi proposta uma análise comparativa de suas tendências teóricas, a qual se restringiu, de acordo com o método adotado, a cinco autores: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Outrossim, ainda neste capítulo, por meio da relação entre os autores, questionou-se principalmente sobre os problemas e soluções possíveis de acordo com a perspectiva de cada autor.

CAPÍTULO I – Do Estado da Arte sobre o Ensino Jurídico

O presente capítulo pretende apresentar o Estado da Arte a respeito do Ensino Jurídico, na tentativa de mapear as produções científicas publicadas nos últimos anos, especificamente no período de 2004 a 2014. Como já mencionado, o ano de 2004 coincide com a promulgação da Resolução Número 9 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, enquanto que a última data corresponde ao momento inicial de elaboração da presente pesquisa. A ideia de se construir um capítulo específico para analisar o mapeamento das publicações acadêmicas se torna importante à medida que auxilia o pesquisador no início de sua pesquisa, a proporcionar mais nitidez ao objeto analisado. Ademais, para o leitor, este tipo de estudo também introduz de forma mais clara o que se pretende discorrer. Sendo assim, a se utilizar de uma amostra de pesquisas publicadas em cursos de mestrados e doutorados – amostragem esta já utilizada na análise dos resumos, respondendo ao total de 60 pesquisas –, o presente capítulo realizará uma categorização, com o objetivo de estabelecer quais as principais temáticas desenvolvidas na área de Ensino Jurídico. Por meio destas categorias foi possível averiguar por quais veredas os pesquisadores da Educação e do Direito estão desbravando e, quiçá, encontrar uma aderência ao que se esteve em voga nas academias com o debate que robusta esta dissertação, qual seja, o Conhecimento Jurídico no Ensino Jurídico.

O Estado da Arte, pois, aponta para a possibilidade de um contato inicial com outros autores, a demonstrar uma singularidade de posicionamentos sobre determinada questão. Este tipo de perspectiva propedêutica ao estudo também pode tornar a pesquisa mais rigorosa justamente porque é possível saber, de imediato, das tendências pesquisadas acerca do objeto em análise. Assim sendo, este capítulo também se justifica pela própria necessidade de se analisar as correntes teóricas mais adotadas nas pesquisas interdisciplinares do Ensino Jurídico nos últimos anos, bem como, construir uma crítica a respeito da metodologia e rigor científico utilizados por elas. De forma objetiva, o propósito deste capítulo está em apresentar no que consiste o Estado da Arte e quais trabalhos sobre o Ensino Jurídico foram produzidos de 2004 a 2014. Sendo assim, do ponto de vista formal, este capítulo se iniciou com um breve conceito sobre o Estado da Arte, com o objetivo de aferir sua importância no campo científico, de sorte a ressaltar, sobretudo, a contribuição de Romanowski e Ens (2006), por meio do artigo publicado na revista *Diálogo Educacional*, *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*, bem como, as críticas de Ferreira (2002), publicada na revista *Educação & Sociedade*, além das contribuições de Megid (1999), por meio de sua tese, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. Sendo um trabalho árduo de leitura e construção de

conhecimento, este tipo de pesquisa demanda tempo e sistematização, por este motivo, alguns pesquisadores optam por construir um estudo pelo mero contato com resumos. Questiona-se, pois, qual a legitimidade que uma pesquisa de Estado da Arte possa ter se for baseada apenas pela leitura de resumos, uma vez que a heterogeneidade no estilo de estrutura e conteúdo dos resumos acaba por prejudicar de veras o resultado dela. Afirma-se, pois, que os resumos não são bem formulados e, ao ler uma pesquisa, foi possível perceber que muitos estão aquém do esperado⁸.

1.1. Um conceito de Estado da Arte: sua importância ao Ensino Jurídico

Embora pouco comentada nos trabalhos acadêmicos jurídicos, as pesquisas denominadas Estado da Arte constituem forte apelo entre os estudiosos da Educação. Pode-se conceituá-la como um tipo específico de pesquisa em que se pretende analisar como se encontra o conhecimento naquele momento, não por outro motivo, esta espécie também recebe o nome de Estado do Conhecimento. De acordo com Romanowski e Ens (2006), o termo Estado da Arte resulta de uma tradução literal do Inglês, *state of the art*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Talvez a literalidade tenha perdido o sentido com a tradução, sendo mais compreensível e oportuno à utilização do sinônimo Estado do Conhecimento. Na prática, o objetivo científico é realizar uma busca pelo o que já foi publicado sobre determinado assunto em um dado período, na tentativa de identificar uma organização da produção, identificando pontos convergentes e divergentes. O Estado da Arte, então, representa um estudo histórico e sistemático, com o objetivo de delimitar o que pensam os autores sobre o tema, para evitar a realização de uma pesquisa cujo assunto já tenha sido sedimentado ou saturado. Outrossim, não obsta ressaltar que este tipo de pesquisa também implica no avanço do conhecimento, uma vez que produz uma nova crítica em relação a determinado objeto. Este tipo de pesquisa também pode ter por norte agregar mais conhecimento para determinada temática, sendo necessário retomar o que já foi escrito. A dar continuidade ao conceito de Estado da Arte:

[...] embora recentes, os estudos de Estado da Arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para

⁸ Insta citar a intrigante conclusão de uma pesquisa de Estado da Arte realizada com base em 10 teses e dissertações na temática de Ensino Jurídico, em que foram analisados especificamente os resumos de tais pesquisas. Com base no artigo, –é possível concluir que os resumos publicados em teses e dissertações apresentam sérias defasagens metodológicas e que não condizem com trabalhos realizados por alunos de pós-graduando, muito menos com doutorandos. A inobservância do referencial teórico talvez seja o mais grave deles, porém, não se pode olvidar de mencionar sobre as dissertações que faltaram a clara delimitação do tema e do objetivo. Muitas poderiam ser as hipóteses que apontam para tais problemas, como a falta de fomento a pesquisa na área jurídica e o despreparo dos egressos para seguir na carreira acadêmica (ADAID, MENDONÇA, 2015, p. 24, no prelo). Neste sentido, não obsta ressaltar que, diante da crítica trazida pelos autores, a responsabilidade pelo resumo – bem como de todo o conteúdo – é também do orientador e da banca, no caso das teses e dissertações, e, por conseguinte, dos editores dos periódicos, no caso de artigos científicos.

apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

Todavia, inicialmente, importa diferenciar o conceito de Estado da Arte e Estado do Conhecimento com demais conceitos que, por vezes, podem vir a causar confusão. Para tanto, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), no artigo científico *Trabalhos Científicos e Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas*, desenvolvem precisa conceituação de três institutos distintos que se relacionam, quais sejam: o Estado da Arte, Estado da Questão e a Revisão de Literatura. Para elas, o Estado da Arte tem por objetivo mapear e discutir certa produção científica ou acadêmica em determinado campo do conhecimento. O procedimento se refere ao levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação – procedimento este que é criticado por Ferreira (2002), como será exposto a seguir, ao passo que a mera utilização dos resumos constitui questionável fonte para pesquisa. Os resultados, por fim, apontam para um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado. Por outro lado, conforme diferenciam as autoras, a finalidade do Estado da Questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema. Deste modo, os objetivos são delimitar e caracterizar o objeto específico na investigação de interesse do pesquisador e a consequente definição das categorias centrais da investigação. Em outras palavras, o Estado da Questão se refere ao próprio levantamento bibliográfico, necessário a qualquer início de pesquisa ou realização de seu projeto. As fontes consultadas se referem às teses, dissertações, relatórios e estudos, sendo que têm como resultado clarear e delimitar a contribuição original do estudo no campo científico.

In fine, ainda em relação à explicação de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a Revisão de Literatura tem por objetivo desenvolver a base teórica de sustentação e análise do estado, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação. Seu procedimento se constitui de levantamento bibliográfico para compreensão e explicação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado. As fontes são as mesmas do Estado da Questão, *verbi gratia*, teses, dissertações, relatórios de pesquisas e estudos teóricos. Ao passo que seus resultados indicam o referencial de análise dos dados. Em súpula, pode-se dizer que enquanto o Estado da Questão constitui uma introdução à investigação, por meio da qual o pesquisador irá ter um contato inicial

com o objeto pesquisado, a Revisão de Literatura se refere não apenas à apropriação das contribuições teóricas levantadas, mas da possibilidade de se desenvolver uma crítica a respeito delas.

Destarte, é possível resumir que o Estado da Questão é atividade imprescindível a qualquer pesquisa, uma vez que é por meio dela que o pesquisador tem seu primeiro contato com o objeto analisado e, assim, consegue formular sua questão investigativa. De outro lado, a Revisão de Literatura se apresenta como uma continuação à anterior, uma vez que, doravante, o pesquisador já tem subsídios intelectuais suficientes para refletir sobre seu objeto, agora já precisamente delimitado. O Estado da Arte – também denominado pela expressão Estado do Conhecimento – se diferencia dos conceitos anteriores, pois representa a própria essência do campo delimitado. Em outras palavras, por meio do levantamento bibliográfico, o Estado da Arte reflete o ápice científico ou filosófico, o estágio mais avançado de conhecimento que se chegou. Romanowski e Ens (2006) ainda completam que a ideia de Estados da Arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógicas, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises, de acordo com as autoras, possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Como afirma Romanowski e Ens (2006), o interesse por pesquisas que abordam Estado da Arte deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da Ciência e da Tecnologia. A partir do pressuposto de que a pesquisa de Estado da Arte delimita os fluxos que se desenvolvem o conhecimento em determinado contexto, conhecimento este existente não apenas no campo científico, mas também filosófico, em última análise, seu propósito é a superação da estagnação de seu fluxo desenvolvimental. Estágio este da Ciência em que se encontra determinado objeto perante

o conhecimento, delimitado por meio do Estado da Arte, no qual ao pesquisador seria possível continuar e avançar mais, a dar seguimento ao legado que seus antecessores não conseguiram. Ou, caso não seja possível que esta investigação se prossiga, pelo menos, ela servirá de base para outra, a possibilitar que, por seu turno, outros talvez consigam a partir de suas veredas já desbravadas.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação *estado da arte* ou *estado do conhecimento*. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em última análise, é possível asseverar que a pesquisa de Estado da Arte é uma atividade de grande importância ao pesquisador, à medida que não há conhecimento científico sem o diálogo com outros autores, ainda mais em um contexto acadêmico de produtivismo acirrado. Sendo assim, é imprescindível ao pesquisador que tome conhecimento do assunto, por meio de uma pesquisa prévia, ou seja, pelo estudo preliminar, a tomar contato com os principais autores, correntes e críticas a respeito do que se deseja discorrer. Assim, entende-se que é por um mínimo de leitura que se adquire insumos suficientes para a construção de seu posicionamento sobre o assunto. O levantamento bibliográfico, por sua leitura atenta e sistematização, constitui apenas uma das formas de se estudar determinado conhecimento, cabendo ao autor explicitar ou não seu método de busca no decorrer de sua discussão. De acordo com Ferreira (2002), a análise das pesquisas de Estado da Arte demonstra que a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas na Pós-Graduação. Ainda conforme a autora, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. Todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Como seria possível elaborar um posicionamento sobre certo assunto, desenvolver uma crítica ou progredir em determinada pesquisa, sem ter conhecimento do que já se escreveu sobre o tema? A importância de um levantamento bibliográfico robusto se relaciona à cosmovisão necessária ao

início de uma pesquisa científica, ou seja, o pesquisador deve ter o conhecimento do tema, para, em seguida, poder realizar estudos pontuais e mais aprofundados sobre os itens que mais lhe interessam e são mais pertinentes a seu trabalho. Como deve ser realizado o levantamento bibliográfico e como delimitar uma metodologia para o Estado da Arte? Em outras palavras, como deve ser pensado o mapeamento e delimitação dos trabalhos para a pesquisa dos trabalhos? Por meio dos novos bancos de dados digitais, em princípio, parece tornar mais cômodo ao pesquisador hodierno realizar um levantamento por meio de descritores e palavras-chave, uma vez que outrora este tipo de busca era realizado nos arquivos e estantes das bibliotecas. Não obstante a sensação de conforto trazido pela tecnologia, a busca digital não deixou de lado a necessidade do rigor e do trabalho que lhe é peculiar. Em geral, os assuntos pesquisados nos bancos de dados geram centenas de resultados, a dificultar uma leitura integral de todos os trabalhos encontrados. Uma possível saída seria a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, mas seriam estes procedimentos suficientes para a análise do conhecimento em questão?

A história da Pós-Graduação no Brasil, datada da década de 1970 revela que a utilização tanto das palavras-chave quanto dos resumos é relativamente recente. No início eram raras as dissertações e teses que continham estes elementos. Os resumos só passaram a ser obrigatórios após os anos de 1990 com a instituição de regras claras de metodologia. De acordo com Ferreira (2002), a história da pesquisa acadêmica revela que as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas na década de 1970 e na primeira metade de 1980 raramente traziam o resumo como texto autônomo que apresentasse o trabalho. Na fase de amadurecimento da produção acadêmica, torna-se mais frequente encontrar o resumo no interior do trabalho. Assim, o resumo se vincula a uma série de dispositivos de escrita e impressão – capa, título, página de rosto, índice, dedicatória, agradecimentos, a pesquisa em si, bibliografia – de cada dissertação ou tese que o coloca como um a mais entre outros. Ainda em conformidade com a autora, o que se deve assumir sobre os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles – os resumos – explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias. Destarte, como apresenta e analisa Mendonça (2009) em sua obra *Projeto e monografia jurídica*, pela lógica do estudo do método, em linhas gerais, os resumos devem ser compostos, no mínimo, pelos seguintes itens: tema; pergunta delimitadora; referencial teórico; metodologia; justificativa; resultados esperados ou considerações finais. Porém, em que pese o estilo de cada autor e a intenção de se fazer resumos mais enxutos, o que se observa na prática acadêmica é que muitos autores se esquivam de realizar um resumo

completo, tornando o entendimento da pesquisa pouco preciso.

A organização do material que tem diante de si pressupõe antes de tudo uma leitura que ele deve fazer não só das indicações bibliográficas e dos títulos dos trabalhos, mas principalmente dos resumos. E há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a idéia do todo, a idéia do que *verdadeiramente* trata a pesquisa. Há também a idéia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema. Por outro lado, há também a sensação de que os resumos encontrados nos catálogos são mal feitos, cortados, recortados por *n* razões, sem autoria definida e de difícil acesso. Por último, ao se constatar a existência de mais de um resumo para um mesmo trabalho e, além de tudo, diferentes entre si – no suporte material do texto; nas disposições tipográficas; nas informações que apresentam –, institui-se o conflito de qual resumo responderá melhor às questões a que se propõe investigar. E passa-se a *avaliar* qual é o resumo mais *correto*, completo e coerente com o trabalho *original*, isto é, integral (FERREIRA, 2002, p. 265-266, *sic*).

Neste diapasão, diante da heterogeneidade de resumos, a pesquisa de Estado da Arte que se utiliza unicamente deles aponta para uma fragilidade, por diversos motivos. O resumo, como já mencionado alhures, não contempla uma síntese obrigatória do trabalho, sua função é nortear o leitor, indicando-lhe a essência do que, por vezes, será tratado. Ademais, como mencionado na citação supracitada, mesmo que sejam –bonsl⁹, ainda há a possibilidade de o leitor fazer uma análise leviana, nas considerações de Ferreira (2002), uma vez que ele se expressa por pequenos fragmentos, com poucas palavras e muitos significantes, a chance de se interpretar de forma equivocada é grande, ao passo que pela leitura do corpo do texto, o entendimento será deveras mais completo. Talvez tenha razão Megid (1999), em alusão à crítica contida em sua tese de doutorado:

Toda essa discussão tem por objetivo expressar algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados sobre a produção acadêmica, no que se refere a uma divulgação adequada da mesma. Os dados bibliográficos dos trabalhos já permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária. Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional. Somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação desses aspectos – resultados, subsídios, sugestões metodológicas, *etc* – podem ser percebidos. Para estudos sobre o estado da arte da pesquisa acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese

⁹ O juízo de valor existe na dicotomia entre um bom e um mau resumo é tão tênue e subjetivo que sua classificação se torna leviana. O que seria um bom resumo? Aquele que apresenta de forma completa os itens tidos como obrigatório – objetivo, justificativa, ideias principais, resultados ou conclusão? Ora, então uma mera inobservância de um destes tópicos invalidaria o resumo ou o tornaria um *mau* resumo, um resumo incapaz de transmitir ao leitor a essência do texto? Outros autores, a exemplo de Ferreira (2002), usam a denominação *resumo completo* ou *incompleto*, mas não seria esse um eufemismo, uma forma gentil de se dizer que o texto está aquém do que se esperaria para uma dissertação ou tese? São perguntas como estas que talvez deveriam ser levantadas ao se falar em análise do Estado da Arte e utilização de resumos. Outrossim, mais importante ainda seria perguntar qual a referência que se está utilizando ao classificá-lo por bom ou mau, completo ou incompleto? Ou ainda, no caso daqueles que insistem em defender a utilização dos resumos: como se poderia criticar do conteúdo de um resumo sem confrontá-lo com o conteúdo integral do trabalho? Então, se é tão importante assim que se tenha contato com seu conteúdo, qual a função de se analisar o resumo, se ao pesquisador só importará a íntegra da pesquisa?

ou dissertação disponível para leitura e consulta (MEGID, 1999, p. 54).

Por meio da contribuição, no que se refere às pesquisas de Estado do Conhecimento, é possível sopesar que a leitura de resumos se torna importante na fase que antecede a análise dos trabalhos, ou seja, quando se está a escolher quais trabalhos irão fazer parte do corpo da análise, por meio do auxílio dos descritores nos bancos de dados. Assim, o pesquisador utilizar-se-ia dos resumos apenas para delimitar os trabalhos a serem pesquisados, descartando aqueles que não tivessem pertinência com o tema ou com os objetivos da pesquisa. Neste caso, o resumo seria de suma importância, pois faria com que o pesquisador economizasse tempo, a descartar um trabalho, seja um artigo, uma dissertação ou uma tese, que não tenha qualquer relevância com sua investigação. Ademais, o resumo também importa para o entendimento inicial da pesquisa, à medida que ele contempla – ou deveria – os principais elementos para sua consciência. Pode-se dizer, então, que para o restante da análise do conhecimento, o resumo se tornaria insuficiente para atingir uma satisfatória compreensão do conteúdo, sendo imprescindível a leitura integral dos trabalhos.

1.2. O método do Estado da Arte: uma explicação de análise

Sobre o método utilizado para se chegar nesta pesquisa de Estado da Arte, em aderência ao propósito do capítulo, utilizando-se o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram escolhidos como documentos, em princípio, todos os trabalhos contendo os seguintes descritores: Ensino Jurídico, Educação Jurídica, Curso de Direito, Ensino de Direito e Ensino do Direito. Na tentativa de observar qual a nomenclatura mais utilizada entre os pesquisadores e levantar algumas hipóteses para sua utilização. A tabela a seguir foi baseada nos resultados de uma busca realizada no dia 20 de dezembro de 2014, a evidenciar, de pronto, que na maioria dos itens o total apontado pelo buscador não representa a soma dos produtos, ou seja, ao somar o resultado de pesquisas apontado de teses com de dissertações se observa que a soma não foi igual a demonstrada pela ferramenta de busca. Ao analisar a primeira linha, relativa ao descritor Educação Jurídica, a ferramenta de busca aponta como resultado total 537, composto respectivamente por 145 teses e 344 dissertações, como foi evidenciada, nota-se a incoerência da soma, dada a adição de 145 e 344 jamais poderia ser 537, mas 489. Tais equívocos foram encontrados em todas as buscas, sendo importante ressaltar que o total referente nas tabelas equivale, então, ao número dado pela ferramenta de busca e não à soma real dos trabalhos.

Os enganos numéricos talvez possam ser explicados pelo fato de que diversos trabalhos se duplicam ou triplicam nos resultados. Este fenômeno foi facilmente identificado durante o processo de leitura sistemática dos trabalhos, em que se observou que uma mesma pesquisa é citada novamente nas páginas de resultados subsequentes. Outro fenômeno bastante recorrente foi o fato de

que após algum lapso temporal, ao realizar idêntica pesquisa, o banco de dados aponta para um resultado diferente. As diferenças se referem, em geral, ao total de trabalhos encontrados, variando a quantidade em algumas unidades, outras vezes o resultado da pesquisa é o mesmo, porém pela leitura dos títulos se observa que o número de resultados não equivale à lista apresentada, em outros casos também os dois fenômenos se repetem: ao fazer uma nova busca com determinado intervalo, não apenas o resultado se altera, como também seu conteúdo, sendo que em nenhum dos resultados os números se equivalem¹⁰. Falhas técnicas como estas, durante o processo de busca, demonstram uma fragilidade tecnológica, embora se tenha a ilusão de uma maior comodidade nas realizações de tais pesquisas, não é possível depositar inteira confiança nos resultados apresentados, sendo que, em última análise, os resultados deveriam ser considerados se levado em conta seu caráter aproximado.

Tabela 1: Relação geral entre descritores e quantidade de teses e dissertações

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Ensino Jurídico	102	248	380
Educação Jurídica	145	344	537
Curso de Direito ¹¹	2058	6796	9703
Ensino de Direito	3595	14460	19750
Ensino do Direito	3590	14463	19780

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

A Tabela 1, realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi realizada com base nos resultados obtidos pela busca básica na ferramenta denominada -Procura Básica, utilizando-se a expressão exatamente como consta na coluna de descritos, sem a utilização aspas ou qualquer outro meio que limitasse o resultado e sem qualquer delimitação temporal. Mormente no que tange os descritores de Curso de Direito, Ensino do Direito e Ensino de Direito, os resultados foram bastante expressivos, contudo, pela leitura dos títulos já foi

¹⁰ Sobre as três falhas técnicas na ferramenta de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações evidenciadas durante a realização da pesquisa de Estado da Arte da presente pesquisa, quais sejam, duplicação de trabalhos, alteração do resultado da pesquisa após determinado lapso temporal e a limitação de visualização apenas dos primeiros 500 trabalhos – a qual será mais bem discutida e exemplificada na sequência –, na tentativa de não reduzir os resultados alcançados nesta dissertação à mera crítica pela crítica, ou seja, com o intuito de fazer com que os resultados desta pesquisa reflitam e tragam consequências benéficas à academia, entendeu-se necessário encaminhar um ofício à equipe técnica do banco de dados, por meio do próprio correio eletrônico disponibilizado pelo sítio, informando, para os devidos fins, que a ferramenta de busca apresentou tais falhas. O documento foi enviado na data de 15/08/15, aproximadamente às 15h, por meio da conta do próprio orientado, com cópia ao orientador, todavia, até o momento da conclusão da dissertação, nenhuma resposta foi recebida. O conteúdo integral do ofício enviado segue no Anexo 4.

¹¹ Não obsta asseverar que embora se tenha procurado, não houve qualquer ocorrência de tese ou dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que justificasse também a inclusão do descritor Curso do Direito, uma vez que fora incluído também o descritor Curso de Direito, assim como ocorreu com Ensino do Direito e Ensino de Direito. Sendo assim, já que, pela pesquisa prévia, não foi localizada nenhuma com o descritor Curso do Direito no título, não haveria necessidade de incluir tal expressão.

possível observar que entre os resultados, diversos eram aqueles que não possuíam o exato sentido do descritor. Os exemplos mais comuns fazem referência ao vernáculo Direito em sentido diverso do jurídico – neste caso, ressalta-se a grande quantidade de trabalhos encontrados cujo tema se refere ao Direito à Educação ou Direito de Ensino¹². Em outros casos o resultado da expressão Direito não era relativo ao vínculo com o ensino, embora invariavelmente fizesse sentido ao jurídico¹³. Em maior equívoco a ferramenta de busca incluiu trabalhos na lista de resultados que não tinham qualquer relação com a questão do Ensino ou do Direito, algumas vezes relativos a áreas totalmente diferentes como as biológicas e as exatas¹⁴. Possivelmente, a exemplificação para o aparecimento de tais resultados tão diversos do tema em apressa seja a existência dos vernáculos como Direito, Ensino, Jurídico ou ainda das preposições –de e –do nos resumos.

Diante da grande gama de resultados apontados pelo banco de dados, sobretudo no que tange os descritores Curso de Direito, Ensino do Direito e Ensino de Direito, a utilização da ferramenta –Procura Básica, na página inicial do sítio eletrônico não se mostrou eficaz, até porque, mesmo se houvesse tempo hábil para a análise dos quase 20 mil trabalhos apresentados no último descritor, a ferramenta de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, possui a limitação de disponibilizar apenas 500 trabalhos, sendo uma ilusão achar que se poderia ter acesso aos demais 19,5 mil apontados como resultado¹⁵. Sendo assim, na esperança de viabilizar a pesquisa e delimitar as buscas apenas às teses e dissertações diretamente relacionadas aos temas dos descritores, optou-se por realizar uma nova busca, utilizando-se, desta vez, a ferramenta da –Procura Avançada, delimitando os descritores apenas aos títulos, ou seja, doravante, serão considerados apenas os trabalhos cujo título da pesquisa contemple um dos descritores já elencados na Tabela 1.

¹² São exemplos: *O Direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no Município de Belo Horizonte, MG* (COLLADO, 2013); *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito* (WALMAN, 2012); *Políticas educacionais em Angola* (PAXE, 2014).

¹³ Cita-se a exemplo: *O Direito intertemporal e os limites da proteção do direito adquirido* (LEVADA, 2009); *A evolução histórica do direito comercial: do particularismo medieval ao microssistema constitucionalizado* (CAVALLI, 2006); *Teoria Geral do Direito Sanitário Brasileiro* (AITH, 2006).

¹⁴ A exemplo de: *Opções reais em project finance: uma aplicação na indústria petrolífera* (MENDES, 2012); *Planejamento de processos de construção para a produção industrializada de edifícios habitacionais: propostas de um modelo* (SILVA, 2013); *O território do conceito: lógica e estrutura conceitual da filosofia crítica de Kant* (FONSECA, 2010).

¹⁵ Sobre as falhas técnicas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, vide nota de rodapé número 3.

Tabela 2: Relação específica no título entre descritores e quantidade de teses e dissertações

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Ensino Jurídico	4	25	29
Educação Jurídica	3	3	6
Curso de Direito	1	8	9
Ensino de Direito	4	2	6
Ensino do Direito	2	8	10
TOTAL	14	46	60

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

De outro lado, ainda de acordo com os levantamentos da Tabela 2, menos populares têm sido a utilização das expressões Curso de Direito, Educação Jurídica e Ensino de Direito, respectivamente com nove, seis e seis trabalhos intitulados. Sobre as diferentes formas de expressões, importa analisar a diferença no sentido etimológico de cada uma delas, uma vez que, embora pareçam ser utilizadas como sinônimo nas pesquisas, tem significados bastante diversos entre o conceito de Ensino, Educação e Curso. Em aderência ao entendimento de Biesta (2013), há concisa diferença entre o significado de Ensino e Educação, enquanto aquele representa um aspecto mais específico, remetendo ao processo moderno e institucionalizado, este é mais genérico e abrange todos os processos de aprendizagem. Não obsta ressaltar a diferença apontada pelo autor a respeito da diferença entre Aprendizagem e Educação:

[...] uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de aprendizagem e o subsequente declínio do conceito de educação. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como educação agora é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta (BIESTA, 2013, p. 32).

Desta feita, a expressão Educação se torna muito mais ampla e genérica do que Ensino, enquanto aquela remeta a todo processo que envolve a aprendizagem e às práticas pedagógicas, tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano, esta se apresenta em um sentido muito mais estrito, ganhando destaque com o modelo escolar institucional moderno. O Ensino se limita aos processos que ocorrem dentro das escolas e das faculdades, enquanto Educação abrangia toda e qualquer ideia de introjeção de conhecimento. No sentido etimológico, como assevera Cunha (2010) pela análise latina do termo, Educação vem do vernáculo romano *educare*, arcaicamente derivada da locução *ex ducere*, ou seja, conduzir para fora ou levar para fora, o que tem total relação com seu propósito de autonomia do indivíduo por meio da apreensão de determinado conhecimento. Por outro lado, Ensinar remete ao verbo latino *insignare*, o qual significa indicar ou fazer um sinal, o que

torna sua ligação com a função de um pedagogo ou preceptor muito mais íntima, pois para que seja indicado ou para que seja feito um sinal é necessário que outro o faça, indicando o melhor método a ser seguido.

Em suma, mesmo no sentido radical das palavras, a relação entre o significado de Educação e Ensino mantém a ideia de que Educação é mais ampla e abrange o Ensino, de forma que Ensino do Direito, assim como Curso de Direito remetem especificamente à academia jurídica, quer por meio do bacharelado quer pela Pós-Graduação. Por outro lado, Educação Jurídica ou Educação do Direito não representa uma relação direta ou necessária com a Faculdade de Direito, pois o próprio sentido da palavra Educação é muito mais amplo e não se limita apenas às Instituições de Ensino. No exemplo do rábula em comparação ao advogado, o que se observa é que o primeiro, embora possa ter vasto conhecimento jurídico, não se vincula a nenhuma instituição, nem ao mesmo se bacharelou em Direito, enquanto o segundo, mesmo tendo menos conhecimento ou experiência jurídica, é dotado de um título de Graduação que lhe habilita a utilizar seu conhecimento jurídico de forma profissional. Destarte, falar em Educação do Direito enquanto sinônimo de formação obtida por uma Instituição de Ensino, não apenas demonstra o desentendimento com a noção etimológica do termo, como torna seu sentido muito mais abrangente. Pode-se, por consequente, dizer que o mais correto seria a utilização da expressão Ensino ou Curso quando se pretende discorrer especificamente sobre a Faculdade de Direito. Levando-se em conta a Tabela 1 e 2, as melhores expressões que descrevem o propósito da pesquisa são Ensino Jurídico, Curso de Direito, Ensino de Direito e Ensino do Direito.

O resultado apontado na Tabela 2 demonstrou a grande diferença existente entre a utilização da ferramenta -Busca Básica e -Busca Avançada. A primeira ferramenta deveria apresentar como resultados todos os trabalhos que tivessem presentes os descritores apontados nas tabelas, seja no título, no resumo ou nas palavras-chave. Contudo, o que se observa na prática é que os resultados acabam por apresentar trabalhos que se utilizam apenas de determinados elementos do descritor, na busca por Ensino do Direito, como se demonstrou, foram encontradas pesquisas nos mais diversos sentidos relativos ao Ensino e ao Direito, inclusive, alguns que possuíam apenas ocorrência da preposição -do em seu corpo, o que gerou um universo muito grande. A delimitação por título foi bem mais precisa, porém, observou-se que alguns trabalhos presentes no resultado da primeira tabela, embora tivessem o descritor presente em seu título, não foram apresentados como resultados na segunda tabela. Tal fato demonstra novamente a fragilidade em realizar uma pesquisa de Estado da Arte unicamente se utilizando por tal banco de dados. A não inclusão de determinadas pesquisas, que por seu próprio título deveriam necessariamente estar presentes, também aponta para o fato de que seja qual for a metodologia de busca no banco de dados da BDTD, sempre haverá trabalhos preciosos excluídos. Resta, ao pesquisador, criticar tais falhas na esperança de que possam ser

sanados, já que o Banco de Teses, bem como demais sítios de pesquisas científicas, deveriam oferecer o conforto da rapidez, bem como a segurança da informática e das novas tecnologias.

Sem embargo, tendo em vista a importância de um trabalho amostral para o desenvolvimento do conhecimento no campo acadêmico, somente lamentar sobre a fragilidade de uma pesquisa que elegeu, como banco de dados, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, seria tão anódino quanto se acovardar ao fracasso de não ter tentado novos métodos de pesquisa, como por exemplo o Banco de Teses da Capes. Porém, precisamente a respeito desta plataforma, é importante ressaltar que, embora ela se apresente como uma alternativa à BDTD, enquanto ferramenta de pesquisa para o método que aqui se deseja alcançar, ela se torna insuficiente, à medida que o Banco de Teses da Capes impossibilita o acesso integral aos trabalhos, possibilitando ao pesquisador apenas contemplar os títulos e resumos das teses e dissertações. Destarte, mesmo diante dos problemas apresentados pelo banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, como a questão da duplicação e a impossibilidade de acessar mais de 500 trabalhos, não seria leviano apresentá-la como a melhor ferramenta de pesquisa no que se refere ao acesso de trabalhos em Programas de Pós-Graduação no Brasil. De outra banda, não obsta ressaltar acerca da real importância de se buscar o maior contingente de trabalhos para uma pesquisa de Estado da Arte, em outras palavras, questiona-se qual a real importância de se tomar contato com todos os trabalhos já realizados, já que uma pesquisa de Estado da Arte se trata de uma metodologia amostral. Neste sentido, seria utópico acreditar na possibilidade, para a realização de tal tipo de pesquisa, entrar em contato com todas as pesquisas – no presente caso, seria o mesmo que imaginar o pesquisador tendo acesso a todas as dissertações e teses cujo título possuísse expressamente as expressões Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de Direito, Ensino do Direito e Ensino de Direito. Sendo assim, quando se expressa as lamentações de que sempre haverá trabalhos preciosos excluídos, como afirmado anteriormente, na verdade se critica que, independente do método de pesquisa utilizado, quando se pretende realizar uma pesquisa do tipo Estado da Arte, seria ilusório imaginar que o pesquisador conseguiria listar todos os trabalhos já realizados, porque, no caso da presente pesquisa, a qual tem por objetivo analisar teses e dissertações sobre a temática do Ensino Jurídico, possivelmente alguns trabalhos não estejam nem disponibilizados em formato digital, outros, porém, talvez tenham até se perdido nas bibliotecas das instituições; em segundo lugar, mesmo se fosse possível, hipoteticamente, ter contato com todo este universo de trabalhos, lê-los e analisá-los, seria um trabalho hercúleo e impossível, ainda mais para um projeto de mestrado, cuja duração deveria se encerrar em apenas dois anos.

Insta ainda ressaltar que, em relação à delimitação temporal da pesquisa, na ferramenta de -Procura Avançada, foi adotado o intervalo de tempo da década de 2004 a 2014, ou seja, do início da primeira década até a atualidade. Sendo a data de início referência à Resolução Número 9 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, publicada em 29 de setembro de

2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Tal referência normativa se explica pelas grandes modificações trazidas pela Resolução, que embora seja composta por apenas 13 artigos, discorre sobre as temáticas da concepção de curso, sobretudo a importância da interdisciplinaridade e o incentivo à pesquisa – Art. 2º, § 1º –, ademais também destaca a “[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise de conceitos e da terminologia jurídica, adequação argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais” (BRASIL, 2004). Sendo assim, a Resolução Número 9 representa um divisor de águas para o Ensino Jurídico, o que explica sua adoção enquanto critério delimitador na pesquisa de Estado da Arte, a desembocar no total de 60 trabalhos.

Deste modo, a feitura da referenciação dos índices e elaboração de indicadores foram realizadas em parte nas Tabelas 1 e 2, ao determinar a quantidade de trabalhos relativos a cada descritor. Por meio da Tabela 1, foi possível verificar a impossibilidade de qualquer análise de dados, considerando que os resultados foram bastante expressivos, sobretudo no que se refere aos descritores Ensino do Direito e Ensino de Direito. Ademais, por este método também pôde ser observado que havia muitas pesquisas irrelevantes ao tema, as quais tinham outros significados ao descritor, não relativo ao Ensino Jurídico. De sorte que, para a Tabela 2, foram considerados apenas os trabalhos cujos títulos apresentavam um dos descritores, ou seja, somente se considerou para análise os trabalhos que contiveram expressamente no título ou subtítulo das teses ou dissertação uma das seguintes expressões: Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de Direito, Ensino do Direito, Ensino de Direito. É importante destacar que, enquanto a Tabela 1 representa um resultado bruto, que demandaria muito tempo para ser analisado – e considerando que no caso de trabalhos com incidência de resultado maior que 500, torna-se impossível a visualização de todos –, a Tabela 2 apresentou o resultado final dos trabalhos que foram analisados, a totalizar 60 pesquisas, sendo 14 teses e 46 dissertações, os quais foram analisados com o objetivo de realizar a construção de seu Estado da Arte, bem como investigação e análise comparativa de possíveis padrões teóricos relativos ao Ensino Jurídico.

Destarte, com base no total de trabalhos, a amostra foi, em um primeiro momento, tabelada, dividindo as pesquisas entre teses e dissertações. O objetivo desta etapa foi examinar qual pesquisa tem maior incidência no que se refere ao descritor e ao tipo, ou seja, se existem mais teses ou dissertações relativas a cada descritor. Tal tabela pode ser base de construção para argumentos sobre quais razões estão levando os pesquisadores a utilizarem determinada expressão do descritor, motivos os quais estão ligados à diferença do número de pesquisas em cursos de mestrado e doutorado. Na sequência, foi realizada uma análise mais profunda em relação às características de cada pesquisa, relativas ao orientador, à instituição, à faculdade e à região geográfica. A análise foi bastante rigorosa, pois são inúmeros os fatos que se relacionam com tais informações, como, por

exemplo, se houve ocorrência de um mesmo orientador nas pesquisas; se eram instituições privadas ou públicas; ou ainda, quais regiões estão originando as pesquisas.

Sobre a justificativa para a apresentação desta análise de cunho geral, não há óbice em demonstrar que, em se tratando de uma pesquisa de Estado da Arte, na qual se analisaram seus respectivos referenciais teóricos na tentativa de uma busca pelo referencial teórico, importante seria apresentar ao leitor características básicas a respeito das teses e dissertações. Logo, a identificação de cada orientador se mostra relevante à medida que sua possível recorrência indique o interesse do pesquisador no tema, o que poderia levantar novas hipóteses, como, por exemplo, a existência de grupos ou linhas de pesquisas relacionadas ao tema do Ensino Jurídico. Por outro lado, sobre a demonstração da Instituição de Ensino Superior relacionada às pesquisas, bem como às respectivas faculdades e às regiões geográficas, também importaria mencionar que determinadas apresentações são de interesse à pesquisa, pois representam um indicador de quais programas de Pós-Graduação estão originando-as e, conseqüentemente, quais faculdades e localidades têm demonstrado receptividade ao tema – tema este que, *a priori*, demonstra ser pouco debatido e até evitado no meio acadêmico, como demonstra Cerqueira *et alii* (2008).

Ao se basear na quantidade de pesquisas que se utiliza da expressão Direito à Educação, pôde-se notar que ela é muito mais comum do que expressões como Educação do Direito ou Educação no Direito. Apenas ao exemplo, com a ferramenta de –Procura Básica|| foram encontrados 25.131 resultados com o descritor Direito à Educação, e 271 resultados com a mesma expressão entre aspas; ao mesmo tempo, Educação de Direito, também entre aspas, possuía apenas dois resultados. O que corroborou para a crítica de que são poucos os trabalhos sobre o tema, sobretudo se comparado com alguns campos educacionais. Assim, a educação vinculada com o tema jurídico ainda foi pouco recorrente, talvez por não fazer referência ao aspecto dogmático do Direito, o qual acaba sendo mais comum. Ademais, soma-se o fato de que a pesquisa e a Pós-Graduação na área jurídica ainda são encaradas com relutância entre os egressos, conforme assevera Cerqueira *et alii*. (2008). Sobre o tema, ainda de acordo com a autora, o que se observa na prática é que a carreira docente nas Faculdades de Direito são utilizadas mais como prestígio profissional e busca por ascensão no mercado de trabalho do que por paixão à carreira acadêmica. A grande maioria dos professores de Direito atuam também em outras áreas, como advocacia, promotoria ou magistratura, tornando a vida docente atividade secundária – numa tentativa de alimentar seu –ego infladol (CERQUEIRA *et alii*, 2008 p. 132), como assevera de forma bastante enfática. Neste sentido, completa Warat (2004), –o narcisismo docente esconde a tênue qualidade da identidade de alguns professores. Eles conseguem fortalecer a autoimagem do seu 'eu' com as ilusões de grandeza que obtêm do culto imperial de seu discurso eruditol (p. 254). Ainda sobre o tema, de forma muito enfática completa a crítica trazida por Rodrigues (1995) sobre a postura do professor de Direito, a qual, juntamente com

as anteriores, por certo, não deixam de ser reducionistas e generalizadoras:

Um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Esta parece ser, em muitos casos, a postura do professor de Direito. Postura que gera uma relação autoritária e vertical – um verdadeiro monólogo. E não apenas em relação aos seus colegas de magistério. Postura esta que logo é assimilada também pelo corpo discente. Nos cursos jurídicos é onde mais se encontra propagado o individualismo. Na realidade, parece ser esta uma postura tradicional dos diversos operadores jurídicos, não restrita apenas a instância educacional (RODRIGUES, 1995, p. 108, *sic*).

Neste diapasão, não obsta ressaltar, *data venia* a opinião do autor, que talvez um dos grandes problemas do Ensino Jurídico vivenciado pelos próprios professores não seja necessariamente seu egocentrismo, seu narcisismo, nem sua imagem de autossuficiência. É provável que o verdadeiro vilão seja a falta de formação pedagógica. Em outras palavras, o que, *grosso modo*, falta para muitos professores quiçá seja uma sólida formação ligada a sua atividade enquanto docente, pois, ao bom educador, não basta ser um bom jurista, é necessário que também saiba educar. Por outro lado, a falta de incentivo à pesquisa é uma realidade em diversas faculdades de Direito. É comum que um aluno, passado cinco anos frequentando diariamente o ambiente universitário, se forme sem ter uma noção satisfatória de o que seja pesquisa (CERQUEIRA *et alii*, 2008). O parco investimento em pesquisa na área jurídica pode ser apontado como uma das carências no número de artigos científicos. Apenas como exemplo da falta de pesquisas na área jurídica, em comparação com outras áreas das Ciências Humanas, numa pesquisa realizada no dia 25 de junho de 2014, no banco de dados da Scielo, ao se buscar o descritor Direito, na função de busca avançada por título, foram encontrados apenas 636 resultados; em relação ao descritor Judicial, na mesma busca avançada, foram encontradas 355; ao turno de que, se utilizando do descritor Jurídico, apenas 279 artigos são apresentados. Por outro lado, quando se buscam temas como Filosofia e História, podem ser encontrados, respectivamente, 851 e 3.934 artigos (BRASIL, 2014c). Tal comparação deve ser entendida como um exemplo, contudo, diante dos números. Não se pode negar que o fato demonstra, empiricamente, a existência de mais artigos advindo de áreas afins das Ciências Humanas do que propriamente jurídicos, o que resume o argumento de que há uma defasagem na pesquisa científica jurídica. Não é sem razão que os artigos sobre Ensino Jurídico, sendo ramificações da área do Direito, são ainda mais raros, a quantidade de revistas científicas é proporcionalmente também menor, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3: Comparação entre a quantidade e qualificação de revistas jurídicas e educacionais

Classificação <i>Qualis</i>	Quantidade
Revistas da área de Direito	
A1	51
A2	76
B1	179
B2	88
Revistas da área de Educação	
A1	112
A2	167
B1	308
B2	380

Fonte: WebQualis (BRASIL, 2015g)

De acordo com a Tabela 3, a qual pretende demonstrar a quantidade de periódicos científicos em relação à classificação *Qualis*, entre A1 e B2, de Revistas de Direito e de Educação, apresentadas na Plataforma Sucupira^{16 17}, a menor quantidade de artigos científicos se explica pela proporcional menor quantidade de periódicos, mormente na comparação entre a área jurídica e a educacional. As revistas de Direito de *Qualis* A1 somam apenas 51, ao passo que no campo da Educação a quantidade da mesma categoria soma 112. Desta forma, ainda é possível fazer uma comparação entre a quantidade de revistas e a quantidade de Programas de Pós-Graduação em Direito e em Educação, também conforme a CAPES: na área de Direito foram encontrados 87 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado; enquanto na área de Educação foram encontrados 126 cursos de mestrado e 66 cursos de doutorado (BRASIL, 2014a). Pode-se verificar que a relação entre a quantidade de revistas de Direito e de Educação está diretamente ligada a quantidade de programas de Pós-Graduação, em que se evidenciam a maior quantidade de pesquisas no campo da Educação. Tal fato contribui, novamente, para a afirmação de que existe pouco investimento em pesquisa no Direito, mesmo ao levar em conta que as Faculdades de Direito são os mais numerosos cursos no Brasil –

¹⁶ Conforme nota do próprio sítio eletrônico da Plataforma Sucupira, no Portal da CAPES, ela é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação, o SNPG. A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de Pós-Graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a Pós-Graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje (BRASIL, 2015h).

¹⁷ Insta salientar que a pesquisa realizada no Portal da Capes se utilizou da Classificação de Periódicos do ano de 2012, dada a nota emitida pela própria Diretoria de Avaliação da entidade no sentido de reconhecer fissuras nas informações de 2013 e 2014, no contexto dos testes que têm sido realizados na Plataforma Sucupira (BRASIL, 2015h).

bem como, o total de cursos jurídico brasileiros supera a soma da quantidade de faculdades em todo o mundo (BRASIL, 2015c)¹⁸. De modo que, embora sejam muito mais numerosos, ainda assim, a quantidade de programas de Pós-Graduação e quantidade de periódicos científicos permanece inferior a outros cursos. Por outro lado, não obsta ressaltar o resultado das revistas classificadas como B2 no campo do Direito, quantitativamente inferior às revistas B1, fato que aponta para a total falta de lógica no desenvolvimento da pesquisa jurídica, uma vez que, em comparação com as revistas de Educação, se esperava que a quantidade de revistas B2 fosse maior que a B1.

A produção científica do corpo docente é um dos itens que distinguem verdadeiramente uma instituição de ensino superior em meio a outras. A produção sociocientífica de seus membros é algo determinante na constituição do ambiente epistemológico da instituição, o que faz com que decorram consequências as mais diversas, como a criação do diálogo docente interdisciplinar, a projeção da instituição nos meios científicos, o engajamento dos alunos em laboratórios de estudo ou em linhas de pesquisa oficiais da instituição, o intercâmbio contínuo de material de pesquisa e de pesquisadores com outras instituições de ensino – estrangeiras ou nacionais –, o que somente contribui para a construção sólida do ideal ambiente universitário (BITTAR, 2006, p. 146).

Neste diapasão, é possível sopesar a importância da pesquisa no campo educacional. A retomar a citação, é por meio da atividade científica em pesquisa que as Instituições de Ensino Superior se diferenciam dos demais cursos. É estarrecedor que muitas faculdades não priorizem o fomento à pesquisa, seja por meio da Iniciação Científica no contexto discente da Graduação seja por meio de cursos de Mestrado e Doutorado na Pós-Graduação *stricto sensu*, dado que são poucos os cursos de Pós-Graduação em Direito no Brasil¹⁹. Ademais, a importância da pesquisa não representa apenas ônus das instituições, os educadores, enquanto facilitadores no processo de educação, também deveriam observar a importância da produção científica e a continuação da carreira acadêmica. Mormente no caso dos cursos jurídicos, em que a dinâmica da atividade profissional se mostra tão ligada ao cotidiano e cujas conseqüentes mudanças afetam tanto a vida em sociedade, que os educadores deveriam se apegar mais à ferramenta científica, na tentativa de influir uma melhora.

Ao mesmo tempo em que é possível notar um *deficit* entre as produções jurídicas, mormente em relação à discussão do Ensino Jurídico, e às demais Ciências Humanas, como no campo educacional e filosófico, por exemplo, não há óbice também ressaltar uma crítica ao modelo de

¹⁸ Sobre o parco investimento em pesquisa, não obsta ressaltar que o fato talvez esteja ligado a tardia criação dos programas de Pós-Graduação, mormente, no que se refere aos cursos de Mestrado e Doutorado. A exemplo da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que, fundada a mais de sessenta anos e reconhecidamente o curso jurídico mais tradicional da região metropolitana de Campinas, ainda não possui um curso de Mestrado. Embora no passado tenha sido inaugurado um curso que venho a ser descredenciado (PUC-CAMPINAS, 2016).

¹⁹ De acordo com o relatório da Capes a respeito do total de cursos reconhecidos de Pós-Graduação, em todo Brasil, contavam com apenas 87 mestrados e 31 doutorados. Em comparação com outras áreas do conhecimento, pode-se observar a defasagem, ainda mais se comparado com a grande quantidade de cursos jurídicos em comparação com outros. Assim, *exempli gratia*, ainda em relação aos recomendados e reconhecidos pela CAPES: em Medicina, os cursos de mestrado constavam com 73 mestrados e 69 doutorados; já em Administração, foram encontrados 95 mestrados e 54 doutorados; por fim, em Ciências Agrárias, foram 201 mestrados e 142 doutorados (BRASIL, 2014a).

produtividade, o qual subverteu determinados segmentos dos pesquisadores. Este patológico produtivismo, pensado como quantitativismo, isto é, o aumento da produção sem limite, contudo, acabou por esbarrar na questão da qualidade do que se produz, no sentido de que, *a priori*, quanto maior for a preocupação com a produtividade menor será a preocupação com a qualidade. Conforme argumenta Rego (2014), é necessário encontrar caminhos seguros para ampliar a relevância e a qualidade daquilo que se publica. Todavia, é possível entender que não basta se preocupar em elevar a visibilidade dos periódicos, nem tampouco priorizar exclusivamente o aumento dos índices de citação dos artigos. São necessárias estratégias para a captação de artigos que envolvam temas de fronteira do conhecimento, capazes de mobilizar o interesse da comunidade científica. E isso está diretamente relacionado ao modo como a pesquisa vem sendo produzida e avaliada. Não é possível, portanto, tratar comunicação científica separadamente da produção científica. Em outras palavras, é preciso pensar, de modo sério e cuidadoso, sobre as consequências, para as revistas e para os avanços da própria Ciência, das práticas que vêm sendo adotadas por muitos pesquisadores para satisfazer os critérios quantitativos utilizados pelos formuladores de políticas públicas para avaliar, promover e remunerar cientistas (REGO, 2014)²⁰.

A Área de Educação na CAPES, coordenada pelo Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira, da Universidade de São Paulo, tem pensado ações concretas para combater o quantitativismo. No contexto da 37ª Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, em outubro de 2015, o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Forpred, definiu uma trava de oito melhores produtos por pesquisador, a serem considerados no quadriênio e avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Assim, caso esta ação seja aprovada pelo Conselho Técnico Científico, o CTC, da CAPES, isto significará, pelo menos, que não importará a quantidade desenfreada de produtos, mas, justamente, a qualidade deles. De acordo com documento publicado no sítio eletrônico da Anped, com a proposta do programa postulante para novos associados institucionais, são critérios de admissão: proposta curricular do programa; produção científica e titulação do corpo docente nos últimos três anos; apresentação de projetos e relatórios de pesquisa do corpo docente, indicando a associação às linhas de pesquisa; participação efetiva do corpo docente do programa; orientação de teses e dissertações; convênios firmados e

²⁰ Paralelamente a questão do taylorismo acadêmico, no sentido de que os pesquisadores que estão envolvidos com projetos de pesquisa e submetidos a programas de bolsas devem estar a todo o momento publicando artigos em periódicos de destaque, não há como negar também a existência do dilema apontado por Bourdieu (2011) na obra *Homo Academicus*, em que o autor critica a dominação intelectual no ambiente acadêmico francês e a submissão dos pesquisadores a determinadas escolas de pensamento. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o pesquisador se vê rendido ao produtivismo, também muitas vezes encontra dificuldade em publicar trabalhos de qualidade que vão de encontro ou que critiquem uma ideologia construída por outros pesquisadores e que, por terem mais aceitação no ambiente acadêmico, se tornam ídolos a serem seguidos por fieis – e insipientes – estudiosos. Por esta dinâmica, os pesquisadores ousam contrariar tais dogmas e paradigmas, em um *habitat* onde sobrevivem apenas os mais citados e com maior quantidade de publicações, acabam por receber uma importância secundária, encontram dificuldades em publicar seus textos e, conseqüentemente, caem no esquecimento.

efetivados com grupos de pesquisas nos planos local, regional e internacional; número de docentes do programa associados à ANPEd ou postulantes, em percentual mínimo de 50%; produção técnica, artística ou pedagógica; e infraestrutura disponível para desenvolvimento da atividade acadêmica (BRASIL, 2015f).

1.3. Uma apresentação das teses e dissertações: a análise geral

Estabelecida a conceituação de Estado da Arte e delimitada a diferença com o instituto do Estado da Questão e da Busca Bibliográfica, torna-se, doravante, necessário apresentar as características das teses e dissertações de forma genérica, sobre questões de origem e tipo institucional, localização geográfica e ano de defesa, conforme foi estabelecida nas Tabelas 3 e 4 – ambas constadas em anexos –, sobre as teses e dissertações, respectivamente. As tabelas dos Anexo 1 e 2, em comparação com a Tabela 2, relativas à quantidade específica de descritores e quantidade de pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apontaram para a grande diferença existente entre o número de dissertações e o número de teses, respectivamente, 46 e 14, esta diferença talvez se deva à maior quantidade de cursos de Mestrado em relação a cursos de Doutorado em Direito^{21 22}.

²¹ Sobre as dificuldades burocráticas para a criação de Programas de Pós-Graduação, de acordo com a CAPES, são requisitos indispensáveis a proposição de novos cursos em Educação: a demonstração de que a Instituição está comprometida com a implantação e o êxito do Curso de Mestrado; apresentação de infraestrutura adequada e satisfatória, incluindo salas para coordenação e secretaria, salas de aula, salas de pesquisa para docentes e estudantes, salas para atendimento e orientação; recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica. Em relação ao corpo docente: número mínimo de 10 docentes credenciados, sendo que os docentes permanentes devem constituir pelo menos de dois terços do conjunto dos docentes do Programa, de modo a não caracterizar a dependência em relação a docentes externos a esse núcleo, pelo menos 75% dos docentes do corpo permanente devem apresentar título de Doutor em Educação – excepcionalmente, professores com título em outras áreas poderão ser admitidos, desde que tenham ampla publicação na área de Educação; ademais, todos os docentes devem estar envolvidos em projetos de pesquisas, sendo que cada docente do curso pode estar inserido em até três projetos, estando responsável por no máximo dois, pelo menos, 75% dos docentes permanentes devem ser coordenadores de projetos e, ao menos, 75% deve estar sob-responsabilidade de docentes permanentes; em relação a produção intelectual, a avaliação individual e conjunta do corpo docente tomará por base os últimos três anos e todos os docentes deverão apresentar, pelo menos, três publicações qualificadas – no mínimo B2 para periódicos e L2 para livros ou capítulos (CAPES, 2015d). Ainda de acordo com o Documento de Área, para criação de programa de Doutorado, além de infraestrutura adequada e satisfatória, a proposta deve: indicar um avanço em relação ao Mestrado, evidenciando um Programa cujo perfil é caracterizado por inserção nacional e maturidade acadêmica; indicar, de forma clara e coerente, os objetivos do Curso, com ênfase na formação de pesquisadores de alto nível; mostrar que existe forte articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos de pesquisa e seus produtos; apresentar uma estrutura curricular que assegure uma oferta de disciplinas compatível com o perfil do curso, com bibliografias pertinentes; revelar tradição de investigação científica no Programa, com evidências de, no mínimo, cinco anos de pesquisa instalada na Instituição, na área de Educação, sob-responsabilidade prioritária dos docentes permanentes do Programa. É imprescindível que essa tradição se materialize em projetos e periódicos de pesquisa publicados. Sobre o número de docentes credenciados como permanentes do Doutorado deve ser de, no mínimo, oito professores, todos com regime de dedicação integral à Instituição; os docentes permanentes devem constituir, pelo menos, de dois terços do corpo docente, também de modo a não caracterizar a dependência em relação a docentes externos a esse núcleo; a maioria do corpo docente deve ser composta por doutores com cinco anos ou mais de titulação; todos os docentes permanentes devem ter, ao menos, duas orientações de mestrado concluídas; até 20% dos professores permanentes podem atuar também como permanentes em outro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, da mesma instituição. Assim como ocorre com os requisitos do Mestrado, todos os docentes devem estar envolvidos em projetos de pesquisa.

²² De outra banda, ainda no que tange as dificuldades para criação de programas em Doutorado e Mestrado, cabe ainda

A tabela também apresentou a discrepância na utilização das expressões no título. Como se puderam observar, de acordo com a Tabela 2, os pesquisadores preferiram a denominação Ensino Jurídico às demais – assim como se optou para a presente pesquisa. Não obsta lembrar que, conforme o levantamento do Estado da Arte, as duas expressões mais encontradas nos títulos das teses e dissertações foram Ensino Jurídico e Ensino do Direito, respectivamente, com 29 e 10 trabalhos. Sobre a maciça utilização da expressão Ensino Jurídico, citada três vezes mais que Ensino do Direito, é interessante observar a preferência dos pesquisadores por tal nomenclatura, mesmo levando-se em conta que o principal órgão responsável pelo debate do assunto no Brasil se utiliza da segunda opção, a Abedi; outrossim, não obsta ressaltar que tal expressão também foi usada pelo Conselho Universitário do Estado da Guanabara ao criar o Ceped, pela Resolução Número 284 de 1966 (UEG, 1966).

A primeira característica evidente, apresentada no Anexo 1 e 2, se refere ao fato de que apenas três orientadores se repetem em mais de uma pesquisa, são eles: João Virgílio Tagliavini, Ivone Tambelli Schmidt e José Geraldo de Sousa Júnior. Como ficou mais bem demonstrado na Tabela 4, a seguir, Tagliavini orientou a dissertação de Louro de Teixeira Cotrim, intitulada *O Ensino do Direito no Brasil e os Limites e Contradições na Atuação do Advogado Público*, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, a USFCar, no ano de 2007; e Renato Cassio Soares de Barros, com a dissertação *Ensino do Direito do Trabalho: Ensino positivado e sua*

citar os requisitos estabelecidos pela CAPES para a área de Direito. Em relação ao corpo docente, é necessária a existência de uma equipe consistente de docente contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatível com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência. Para abertura de um curso novo de Mestrado de Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, dez Doutores no Corpo Permanente. As linhas de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento, dentro de uma área de concentração, sustentada por uma equipe de docente; atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira a que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos. Sobre a produção intelectual, cada docente deve publicar, em semelhança aos requisitos de Mestrado em Educação, dois títulos em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos por ano, nos três últimos anos. A instituição também deve oferecer pré-condições para a implantação do curso, na forma de infraestruturas físicas e econômico-financeiro-financeiras, comprometendo-se com manutenção econômica do curso e com padrões de estabilidade do corpo docente de modo a minimizar a oscilação e comprometimento da produção do Programa, fundamentando as eventuais modificações (BRASIL, 2015e). Sobre as propostas de Doutorado em Direito, somente poderão ser encaminhados novos projetos após avaliação continuada que indique equilíbrio positivo no desempenho do programa. Em geral, uma proposta de curso novo deve refletir os seguintes parâmetros: em todos os âmbitos da atividade própria da Pós-Graduação reflete de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da sua especialidade, a saber, formar pesquisadores. No caso do Doutorado, especificamente, o propósito é justamente propiciar a consolidação de uma formação aprofundada, consistente e de qualidade para os novos pesquisadores, propiciando a estes os meios necessários para que desenvolvam suas próprias pesquisas. Em relação ao corpo docente, sua constituição deve ser inteiramente de doutores, sendo que, para abertura de um novo curso de Doutorado em Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, 15 Doutores no Corpo Permanente. O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa. Será aceito, no máximo, até 20% de docente permanente em mais de um programa, vinculado à mesma ou à outra Instituição, contudo, um docente não poderá ser permanente em mais do que dois programas de Pós-Graduação. Será aceito, no máximo, 10% de docentes permanentes que estejam aposentados proporção que deve ser computada além dos 20% de docentes permanentes em mais de um programa. Sobre a linha de pesquisa, as atividades devem estar inseridas de forma coerente e fecunda, no interior das linhas de pesquisa e das áreas de concentração e linhas de pesquisa. O número mínimo de 15 docentes é válido para programas que estejam baseados em uma área de concentração e, no máximo em três linhas de pesquisa (BRASIL, 2015e).

perspectiva social, na faculdade da mesma instituição e no mesmo ano. Por outro lado, Schmidt orientou José Eduardo Balikian, na dissertação *Direito Alternativo no Ensino do Direito: Presença explícita, implícita ou inexistente?*, na Universidade do Oeste Paulista, a UNOESTE, pela Faculdade de Educação, no ano de 2008; e Sérgio Ferreira dos Santos, com a dissertação *O Ensino de Direito: Uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV*, também na faculdade da mesma instituição. Por fim, Sousa Júnior teve como orientanda Mariana Rodrigues Veras, com sua dissertação *Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de Habitus: Desajustamentos e (des)construção do personagem*, na Universidade de Brasília, a UnB, pela Faculdade de Direito, no ano de 2008; igualmente orientou Fábio Costa Moraes de Sá e Silva, com a dissertação *Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)*, pela mesma instituição e faculdade, no ano de 2008.

Tabela 4: Orientadores que se apresentaram em mais de uma pesquisa

Autor	Título	Instituição	Faculdade	Ano
João Virgílio Tagliavini				
Lauro Teixeira Cotrim	O Ensino do Direito no Brasil e os Limites e Contradições na Atuação do Advogado Público	Universidade Federal de São Carlos – USFCar (São Carlos, São Paulo)	Faculdade de Educação	2007
Renato Cassio Soares de Barros	Ensino do Direito do Trabalho: Ensino positivado e sua perspectiva social	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (São Carlos, São Paulo)	Faculdade de Educação	2007
Ivone Tambelli Schmidt				
José Eduardo Balikian	Direito Alternativo no Ensino do Direito: Presença explícita, implícita ou inexistente?	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (Presidente Prudente, São Paulo)	Faculdade de Educação	2008
Sérgio Ferreira dos Santos	O Ensino de Direito: Uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (Presidente Prudente, São Paulo)	Faculdade de Educação	2008
José Geraldo de Sousa Júnior				
Mariana Rodrigues Veras	Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de <i>Habitus</i> : Desajustamentos e (des)construção do personage	Universidade de Brasília – UnB (Brasília, Distrito Federal)	Faculdade de Direito	2008
Fábio Costa Moraes de Sá e Silva (SILVA, 2007b)	Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)	Universidade de Brasília - UnB (Brasília, Distrito Federal)	Faculdade de Direito	2007

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

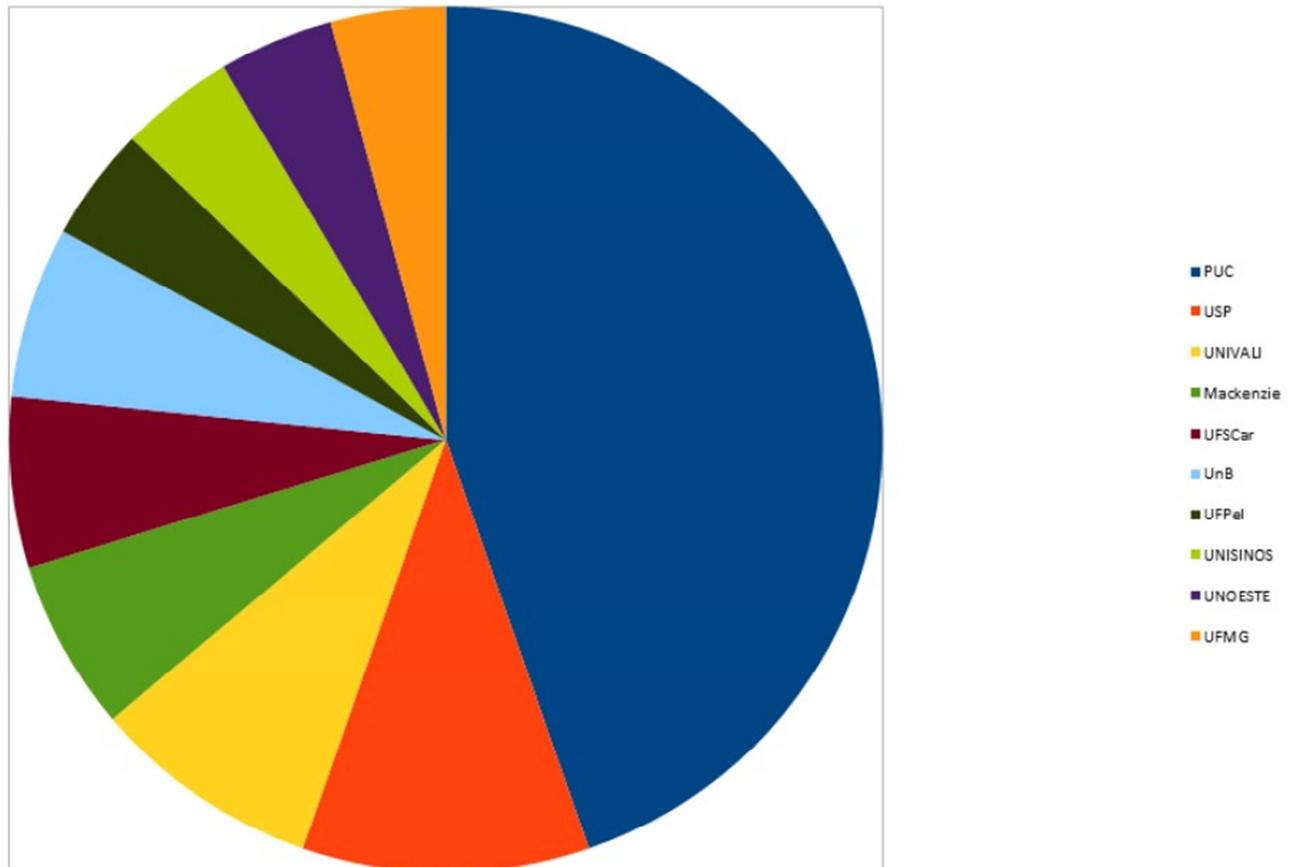
Sobre o vínculo acadêmico entre o orientador e a Instituição, importa destacar que João Virgílio Tagliavini é docente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (TAGLIVIANI, 2015a), Ivone Tambelli Schmidt, por seu turno, é

pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE (SCHMIDT, 2015), enquanto que José Geraldo de Sousa Júnior é pesquisador do programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade de Brasília, UnB (SOUSA JÚNIOR, 2015). Neste sentido, interessante notar que em todos os casos em que se observou a atuação do mesmo orientador em mais de uma pesquisa, ela ora foi defendida no mesmo ano, ora no ano seguinte, o que talvez demonstre certo contexto de pesquisa do autor ou tenha relação com algum projeto desenvolvido naquele período – fato que, contudo, não pode ser comprovado pelas publicações em seus Currículos Lattes. Por outro lado, também importa destacar que em todos os casos as pesquisas se referiam às Instituições de Ensino Superior Públicas, o que, por si só, não represente de forma segura um fato decisivo, contudo, com base nos resultados, supostamente pode indicar que os pesquisadores de Instituições Públicas tentem a relacionar mais suas orientações com seu contexto de pesquisa. Em outras palavras, talvez seja possível afirmar que estes pesquisadores tenham maior preocupação em vincular os temas de seus orientandos com o contexto de pesquisa ou à linha de pesquisa de que está a desenvolver. Ademais, com exceção das pesquisas de Veras (2007) e Silva (2007b), todas as demais se referiam às Faculdades de Educação, o que, também supostamente, indique que os pesquisadores da Educação tenham maior interesse em orientar pesquisas que possam ter algum tipo de relação com o Ensino Jurídico. Notável ainda que tanto os orientandos de Tagliavini, quanto de Sousa Júnior, existe relação inclusive no título: nas orientações Tagliavini é possível identificar nos dois títulos a adoção da mesma expressão para designar Ensino Jurídico, qual seja, Ensino do Direito; por outro lado, nos orientandos de Sousa Júnior, enquanto Veras (2008) se utiliza da expressão (Des)construção em seu título, Silva (2007b) se utiliza da expressão Construção.

Especificamente a respeito de Tagliavini, importante ressaltar que o docente desenvolveu projeto de pesquisa sobre o Ensino Jurídico de 2008 a 2009, o autor ainda desenvolveu o projeto *Filosofia do Direito de Norberto Bobbio e Ensino do Direito no Brasil*, em virtude das comemorações do centenário de nascimento de Norberto Bobbio, realizado juntamente com o Centro de Estudos Norberto Bobbio do setor de responsabilidade social da Bolsa de Valores de São Paulo, no qual se preparou material e eventos para essa comemoração. Ainda de 2008 a 2009, o autor desenvolveu o projeto intitulado *O perfil do ensino do Direito determinado pelo conteúdo e forma dos Exames e Concursos que habilitam profissionalmente para a área jurídica*, o qual teve por objetivo realizar uma análise dos exames e provas relacionados ao Direito no Estado de São Paulo. Por fim, de 2010 a 2012, com o título *Educação Jurídica: da avaliação ao projeto político-pedagógico o potencial pedagógico da área de fundamentos na formação jurídica*, cujos resultados estão sendo aguardados pela Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP e pela Comissão do Exame de Ordem Unificado do Conselho Federal da OAB, que tem dado apoio logístico para a sua

realização (TAGLIAVINI, 2015a). Por outro lado, sobre a produção acadêmica de Ivone Tambelli Schmidt, no que se refere ao Ensino Jurídico, importa destacar que não foi encontrado em seu Currículo Lattes nenhuma relação entre projetos de pesquisa desenvolvidos pela autora e o tema. Muito embora a autora tenha se dedicado a outras publicações científicas, ao exemplo da participação da banca de dissertação Sergio Ferreira dos Santos, intitulada *O Ensino de Direito: uma análise sobre o projeto pedagógico de FESURV*, defendida em 2008, na Universidade do Oeste Paulista; também na participação em banca de José Eduardo Balikian, com a pesquisa *Direito alternativo no Ensino do Direito: presença explícita, implícita ou inexistente?*, defendida em 2008, na mesma Universidade; e, por fim, a participação na banca de José Eduardo Balikian, com o título *Direito alternativo no Ensino do Direito: presença explícita, implícita ou inexistente?*, no ano de 2008, também na mesma Universidade (SCHIMIDT, 2015). Igualmente, José Geraldo de Sousa Júnior também não realizou nenhum projeto de pesquisa em Ensino Jurídico, embora tenha publicado e orientado pesquisas sobre o tema. Neste sentido, cita-se como exemplo a pesquisa *Ensino do Direito, Núcleos de Prática e de Assessoria Jurídica*, publicada na revista *Veredas do Direito*, em Belo Horizonte, no ano 2006; também *Ensino Jurídico e Formação Profissional*, publicado no *Jornal do Sindjus*, Órgão Informativo do Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público, em 2003; e, finalmente, *Educação Jurídica e formação profissional*, publicada pela Escola Paulista da Magistratura de São Paulo, no ano de 2001 (SOUSA JÚNIOR, 2015).

**Gráfico 1: As Instituições de Ensino Superior em
comparação: comparação entre IES públicas
e privadas**

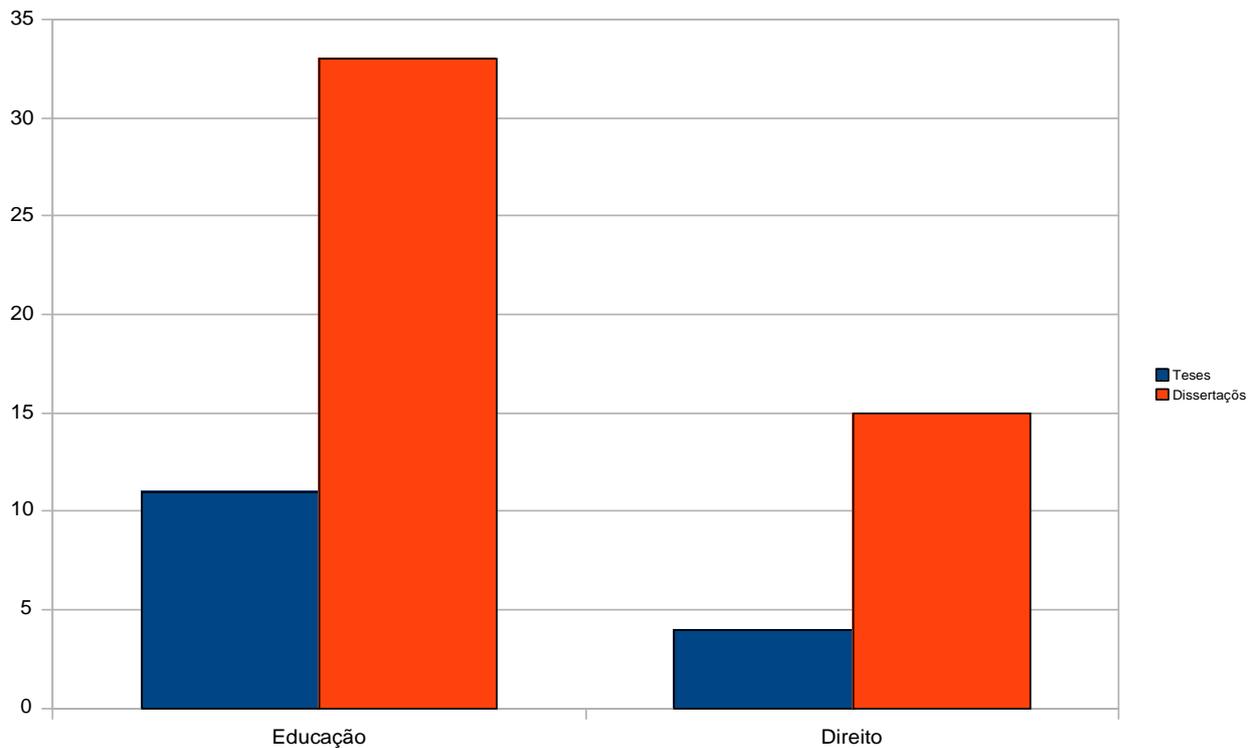


Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

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. Neste sentido, não há óbice em destacar que, para os efeitos desta pesquisa, as Instituições Confessionais, sem fins lucrativos, a exemplo da PUC, embora não sejam, tecnicamente consideradas Instituições de Ensino Superior Privadas, foram incluídas neste grupo para se diferenciarem das Instituições Pública, a fim de não criar um grupo *sui generis* para elas. Vale lembrar que para a realização do Gráfico 1 foram consideradas apenas as instituições com mais de uma pesquisa. Outrossim, preferiu-se por agrupar todas as Pontifícias em um único grupo, pois considerando somente as sucursais se contaram seis, sendo que apenas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a PUC SP, representou um total de nove pesquisas. A USP também apresentou expressiva quantidade de trabalhos, considerando os *campi* de São Paulo e Ribeirão Preto, consta, respectivamente, quatro e um. As demais instituições somaram quantias menores, variando entre três e dois, conforme se aponta no primeiro gráfico, e apenas uma nas demais, de acordo com as Tabelas 3 e 4. Em suma, questiona-se por qual motivo as pesquisas estão

mais vinculadas às Instituições Privadas e, principalmente, Concessionais?

Gráfico 2: Quantidade de pesquisas nas Faculdades de Educação e Direito: comparação entre os cursos



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

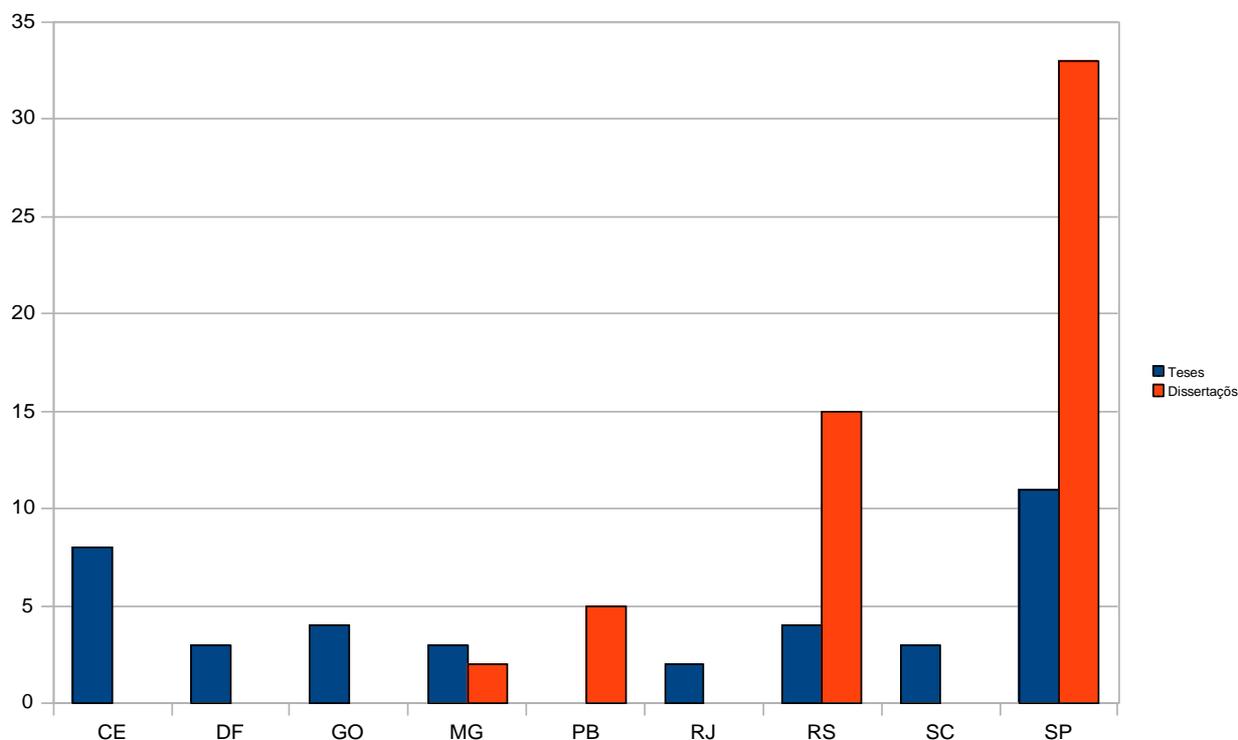
Como a maioria das pesquisas se origina basicamente das Faculdades de Educação e do Direito, totalizando, respectivamente, 44 e 19 pesquisas, optou-se por ilustrar graficamente apenas estes dois grupos. Com base no Gráfico 2 se observou a maior incidência de pesquisas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Diante de tal fenômeno foi possível cogitar que a falta de trabalhos sobre Ensino Jurídico nas próprias Faculdades de Direito estava relacionada com a menor quantidade destes Programas. Desta feita, não obsta ressaltar que, na comparação entre a relação de cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES em mestrados e doutorados, na área de Direito e Educação, foram encontrados, respectivamente: 87 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado; 126 cursos de mestrado e 66 cursos de doutorado (BRASIL, 2014a). Ademais, ainda em relação às faculdades, é interessante notar que no caso da Universidade de São Paulo, as três pesquisas foram desenvolvidas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que açambarca estruturalmente a faculdade de Direito. Não obsta ainda criticar que a escassez de cursos de Pós-Graduação em Direito em relação, sobretudo aos cursos de Pós-Graduação em Educação talvez seja um dos motivos que levou os interessados a procurar outros campos do conhecimento, o que parece

explicar, ao menos em parte, a existência de trabalhos sobre Ensino Jurídico em áreas como Ciências Sociais, Teologia, Gestão Pública e Linguística Aplicada, respectivamente de Pinto (2013), Thomas (2005), Opitz (2009) e Silva (2012a).

Por outro lado, é possível argumentar que o problema da discussão do Ensino Jurídico também está vinculado à falta de linhas de pesquisas e não, necessariamente, na falta de pesquisa. Conforme pesquisa realizada na Plataforma Sucupira, com base nas Instituições de Ensino Superior apresentadas no Gráfico 1, os únicos grupos que possuem linhas de pesquisas relacionadas ao Ensino Jurídico se refere aos programas de Pós-Graduação em Direito da Universidade de São Paulo e em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Em relação ao programa da USP, a linha de pesquisa Estado e Educação, vinculada ao Departamento de Direito do Estado, tem como projeto a Educação para Inclusão, a Consolidação do Direito à Educação por via das atividades legislativas e jurisprudenciais e o Projeto Buraco-Negro, o qual tem por objetivo a análise dos Projetos de Lei relativos ao Direito à Educação que não são levados à votação no Congresso Nacional. Em relação aos docentes credenciados, importa destacar que estão vinculadas à linha a professora Eunice de Jesus Prudente e a professora Nina Ranieri. Por outro lado, em relação ao programa da UFSCar, ligada ao Departamento de Educação, a linha de pesquisa Educação e Direito: Ensino Jurídico na Sociedade Brasileira Contemporânea, formada em 2003 e tendo como coordenador o professor João Virgílio Tagliavini (BRASIL, 2015h)²³.

²³ Não obsta afirmar que se pretendia apresentar mais informações sobre a ementa das linhas de pesquisa, contudo, tanto o sítio eletrônico da Pós-Graduação da Universidade de São Paulo quanto a Universidade Federal de São Carlos, não constam informações específicas. Durante a elaboração da presente dissertação foi tentado contato com ambos os programas a fim de que fosse enviado mais informações sobre as pesquisas, contudo, até o momento não houve resposta.

Gráfico 3: Relação entre quantidade de pesquisas e Unidades Federativas: comparação regional de pesquisas

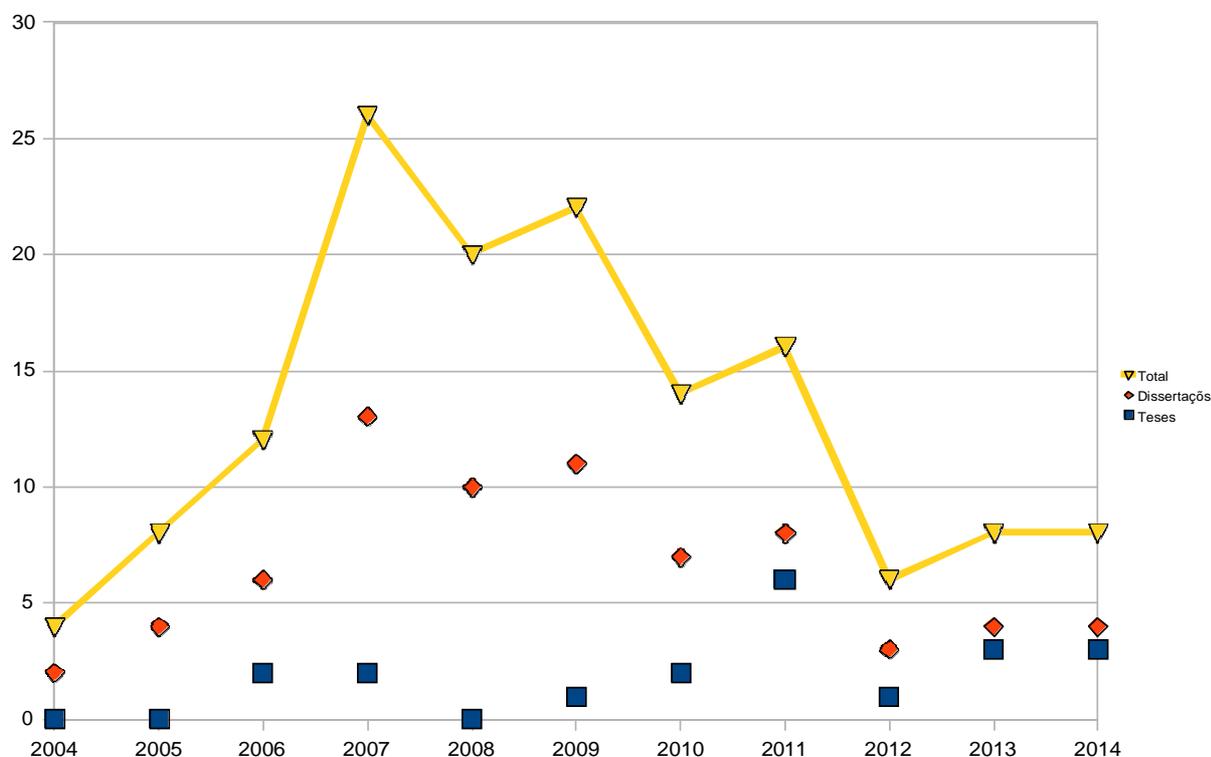


Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

Sobre o Gráfico 3 ficou considerada a relação entre a quantidade de pesquisas e as Unidades Federativas com mais pesquisas, ficando excluído apenas o Estado do Piauí e do Maranhão que contemplaram apenas uma dissertação cada. A maior quantidade de trabalhos estava localizada no Estado de São Paulo, totalizando 29 pesquisas, entre teses e dissertações. Tal quantidade, em comparação com os baixos resultados de outros Estados, possivelmente, esteja ligada com questões de ordem econômica, as quais devem afetar diretamente o desenvolvimento científico e o fomento à pesquisa. Os Estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais também se destacaram, porém, em patamares menores. Interessante apontar que em relação ao 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. A discrepância entre a relação de pesquisas por região também está intimamente ligada à quantidade de cursos de Pós-Graduação no Brasil, de acordo com pesquisa realizada no relatório da CAPES, a região Sudeste apareceu com o maior número de cursos, 2.819, seguida da região Sul e Nordeste, respectivamente, 1.223 e 1.057, ao passo que as regiões do Centro-Oeste e Norte apontaram as maiores divergências,

na ordem, 446 e 267 cursos.

Gráfico 4: Relação entre quantidade de pesquisas e o ano de defesa:
comparação de produtividade



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

O Gráfico 4 ilustra precisamente o ano de defesa das teses e dissertações, neste caso todas as pesquisas foram consideradas, ou seja, as 60. A mais antiga pesquisa se referiu à dissertação de Pereira (2004), ao turno que as três mais recentes apontam para as teses de Baranzeli (2014) e as dissertações de Ramalho (2014) e Brandão (2014). Pelo gráfico, em pontos também ficou notório que a maior quantidade de pesquisas se aglomera entre 2007 e 2008, no total de 23 trabalhos, mesmo havendo um lapso na produção de teses. Contudo, pouco se poderia concluir a respeito de tais números, pois a falta de trabalhos datados no lapso entre 2008 e 2009 na produção de teses, não indica, necessariamente, que nada tenha sido publicado, mas que, por exemplo, o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não tenha identificado nenhuma pesquisa, hipótese mais plausível, considerando os problemas de busca que tal sítio possui, alvo de críticas alhures realizadas – *vide* notas de rodapé números 3 e 9, bem como o documento encaminhado à equipe responsável pelo banco de dados, no Anexo 4. Além da quantidade específica de teses e dissertações, é possível observar a quantidade total de trabalhos distribuídos por ano, a qual possui notório declínio, *maxime* após o ano de 2007.

Por outro lado, ainda em relação ao Gráfico 4, é importante ressaltar que, embora a delimitação temporal da pesquisa, de 2004 a 2014, tenha se dado pela publicação da Resolução Número 9 do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, a qual institui novas diretrizes curriculares aos cursos jurídicos, ressaltando, principalmente, a importância das disciplinas zetéticas, da interdisciplinaridade e da pesquisa, de forma a criar uma formação mais axiológica e humanística, em que pese a importância de tal norma para o Ensino Jurídico, não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicasse especificamente ao tema. Houve, entretanto, diversas pesquisas que citaram a resolução, inclusive apontando sua importância para o Ensino Jurídico – como ocorre em Souza (2006), Baranzeli (2014), Ramalho (2014)²⁴.

Em linhas gerais, sobre o conteúdo dos gráficos até aqui apresentado, pode ser sintetizado ressaltando a maior incidência de pesquisas sobre Ensino Jurídico nas instituições privadas, *maxime* na região Sudeste, em que o Estado de São Paulo lidera no número de trabalhos. Assim sendo, no que se refere às instituições privadas, não obsta ressaltar que dentre as unidades federativas, os Programas de Pós-Graduação das Pontifícias Universidades Católicas apresentam a maior quantidade de teses e dissertações. Por outro lado, em relação à quantidade de pesquisas sobre o Ensino Jurídico, embora se possa sopesar que a maciça quantidade de teses e dissertações advindas da Educação se deva ao número de tais programas, como demonstrado, bastante superior ao *stricto sensu* jurídico. Porém, mais importante que esta discussão, seria questionar quais os motivos que estão influenciando os pesquisadores a se dedicar à temática do Ensino Jurídico? Primeira é importante observar que a essência do objeto da pesquisa, qual seja, Ensino Jurídico, é de interesse diretamente relacionado à Educação. Outrossim, em que pese o fato de que outra pesquisa precisaria ser feita para levantar as motivações dos pesquisadores, parece razoável especular que o pouco interesse pelo tema signifique, de forma tácita, as formas de compreensão do Direito, isto é, a dimensão de concepção jurídica estaria em questão. A inexpressiva quantidade de pesquisas sobre o tema, talvez seja um indício de que a discussão sobre a educação no Direito e a necessidade de mudança de seu *status quo* tem uma importância secundária. Ademais, quando somado ao fato de que foram raros os trabalhos originários de cursos propriamente jurídicos, como pôde ser observado

²⁴ Não há óbice em ressaltar a contribuição de Pinto (2013), em que a autora analisa de forma crítica a disposição, apresentando, inclusive, as opiniões diversas sobre seu implemento: —Diante disso, vale ressaltar que muitos dos críticos dessa concepção de ensino inovador para os Cursos de Graduação em Direito não concordam com a Resolução, pelo fato de que os cursos devem estar voltados para a formação profissional dos alunos, no que diz respeito à formação de advogados e, com isso, o ensino deve contemplar à capacitação dos futuros juristas para serem aprovados no exame da ordem para o seu ingresso na OAB (Ordem dos Advogados do Brasil). Sendo assim, não concordam com o ensino das disciplinas propedêuticas, pois, segundo os críticos, depreciam a formação do eixo profissionalizante para a formação técnica dos alunos que é o primordial para se tornarem bons advogados. E ainda relatam que essas disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo formal, pois são um empecilho e não contribuem para a formação ou serem reduzidas suas cargas horárias. É claro que há de se ensinar os futuros juristas para o exercício profissional na advocacia, porém fica defasada a formação para as demais profissões como a de juiz, promotor, etc. E as disciplinas propedêuticas contempladas no eixo de formação fundamental permitem a formação global de cunho humanístico, crítico e reflexivo, o que defendemos na presente pesquisa (PINTO, 2013, p. 101).

no Gráfico 2, quiçá seja possível uma provocação: se nem ao menos os juristas estão interessados em discutir sobre os problemas do Ensino Jurídico, será que pedagogicamente o Direito enquanto Ciência, em que pese seu dogmatismo e tecnicismo, alcançou a maturidade suficiente para tal tipo de investigação?

CAPÍTULO II – Da busca por um referencial teórico em Ensino Jurídico

Inicialmente, foi proposto realizar uma análise das características gerais relacionadas às 60 obras pesquisadas, entre teses e dissertações, divididas conforme seus descritores, quais sejam, Ensino Jurídico, Educação Jurídica, Ensino de Direito, Ensino do Direito e Curso de Direito, a fim de estabelecer padrões e analisar características em comum relacionadas à orientação, instituição de ensino e região de origem, faculdade e ano de defesa. Por meio dessas características se tornou possível esquadrihá-las e desenvolver hipóteses que explicassem a discrepância entre a quantidade de trabalhos produzidos pelas respectivas instituições e suas regiões, bem como a grande diferença entre o número de teses em relação ao número de dissertações. Terminada esta introdução de viés quantitativo, será possível realizar uma análise de ordem qualitativa, na busca por um referencial teórico em pesquisas sobre Ensino Jurídico.

O objetivo deste novo tópico da dissertação apontou para a tentativa de se estabelecer padrões teóricos por meio das referências apresentadas pelos autores. Em outras palavras, com base nas referências bibliográficas das teses e dissertações anteriormente apresentadas, pretendeu-se definir padrões teóricos por meio da análise de todas as referências das 60 pesquisas, possibilitando, então, a identificação dos autores mais utilizados, apontando para a demonstração das principais tendências teóricas no Ensino Jurídico. Foi possível a comparação entre o número de referências encontradas em teses e dissertações e a apresentação de uma tabela contendo apenas os autores que apareceram em mais de uma pesquisa – o que resultou no Anexo 3. Por meio desta tabela geral de autores com mais de uma referência, foi possível dividi-los em duas categorias distintas, quais sejam, autores que não tivessem relação direta com a discussão do Ensino Jurídico e autores que fossem diretamente ligados ao tema.

Se, de um lado é possível estabelecer categorias temáticas por meio da produção que envolve o Ensino de Direito, de outro, por certo, são as fontes utilizadas pelos autores uma das mais importantes balizas para se estabelecer parâmetros daquilo que tem sido pesquisado neste campo. Em outros termos, analisar as referências bibliográficas dos autores, de forma propedêutica, permitirá compreender as tendências implícitas das investigações, embora a análise de mérito dos textos será feita no terceiro capítulo desta dissertação. Foram descartadas, de imediato, as referências relativas a relatórios e pareceres de órgãos governamentais e privados, porque se entendeu que tais documentos continham apenas aspectos estatísticos e pouco relevantes para construção de qualquer embasamento teórico, outrossim, estavam relacionados a uma pessoa jurídica e não a um autor ou a um grupo específico de pesquisadores²⁵. Também foram

²⁵ São exemplos de referências descartadas: -UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: IBAMA, 1999 (TEIXEIRA, 2010); ABNT – Associação Brasileira de Normas

desconsideradas notícias de jornais, revistas, portais de notícias ou quaisquer notas que tivessem relação com conteúdo jornalístico, pelo simples motivo de que estas referências, embora tenham relevância com questões sociais, *data venia*, carecem de cientificidade²⁶. Referências normativas, tais como leis, decretos e portarias também não foram utilizadas, pois se entendeu que tais disposições tinham conteúdo meramente cogente, não se relacionando com a possibilidade de um desenvolvimento teórico²⁷. Por fim, também foram desconsideradas as referências relacionadas às enciclopédias populares como exemplo *Barsa* ou *Larousse* e dicionários de Língua Portuguesa e etimológicos do tipo *Aurélio* ou *Michaellis*²⁸, quer impressos quer digitalizados, uma vez que tais obras também não diziam respeito à elaboração de um conhecimento científico ou filosófico robusto, sendo apenas fonte informativa. Sem embargo, não obsta ressaltar que foram consideradas as referências glossáricas específicas de um campo do conhecimento, como o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, o *Vocabulário Jurídico* de Plácido e Silva e o *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis. Sobre a citação de conceitos advindos de enciclopédias ou dicionários linguísticos em pesquisas científicas, muito se poderia argumentar no sentido de que as obras mais populares, como a já citada *Enciclopédias Britânica* ou o *Aurélio*, pouco agregam na construção ou desenvolvimento científico ou filosófico, visto que tem como função comentar, de forma muito prolixa e impessoal, determinado conceito, significado ou fato. Ao avesso de um dicionário específico de filosofia, ao exemplo do *Dicionário Filosófico* de Voltaire, que tem como objetivo desenvolver de forma mais robusta os conceitos, apontando para uma efetiva epistemologia. Todavia, além da citação da *Barsa* e da *Larousse Cultural*, a dissertação de Alexandre Teixeira da PUC de Goiás, por diversas vezes, se utilizou do Portal Wikipédia para explicar os conceitos de estado de bem estar social, MEC-Usaid e Universidade²⁹. Além dos equívocos formais, ao final da lista de referências, o autor ainda apresentou uma lista de todos os sítios eletrônicos citados na

Técnicas – NBR 6023 – Informação e Documentação – Referência – Elaboração. Rio de Janeiro, ago./2006 (PUGLIESI, 2011)¶; -IBOPE. *Analfabetismo cai de 9% para 7% no Brasil, diz relatório*.¶ (SILVA, 2013).

²⁶ A exemplo de referências desconsideradas: -O GLOBO Educação. MEC vai fazer cruzamento entre resultados do ENADE e exame da OAB¶ (IOCOHAMA, 2011); -JORNAL O PROGRESSO. Ano X. n. 1202. 13 jan. 1980¶ (MENDRADO, 2007); -NADER, P. *Ensino jurídico*. [30 setembro 2008] Porto Seguro: No Plenário do Júri e em outros Tribunais, 2008. Entrevista concedida à Claudia Zardol¶ (SILVA, 2012A). Neste sentido, em muito espanta a citação de sítios eletrônicos do tipo *blogue – web log –*, utilizados, *verbi gratia*, na dissertação de Vânia de Vasconcelos Reis e Silva, pela USP de Ribeirão Preto, e na tese de Braulio Junqueira Santiago, PUC de São Paulo, o que minimamente aponta para uma inovação na construção do conhecimento científico e filosófico.

²⁷ Também são exemplos de referências descartadas: -BRASIL. *Constituição (1937)*: promulgada em 10 de novembro de 1937¶ (TAVARNARO, 2009); -BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CES 9/2004*. Diário Oficial da União, Brasília, 1o de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 e 18¶ (PINTO, 2013).

²⁸ -ENCICLOPÉDIA BARSA, v. 5, São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1989¶ (MEDRADO, 2007, p. 143).

²⁹ Não obsta ainda ressaltar que o autor, além de se utilizar da do Portal Wikipédia, também os referenciou de forma equivocada, apresentando somente os endereços eletrônicos, sem observância das normas da ABNT, as quais demandam a necessidade de apresentação do autor e do título, seguido do sítio eletrônico e da data de acesso, *in verbis*: -http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_de_bem-estar_social. Captado em: 05/03/2010 [...] *MEC-USAID*, -<http://pt.wikipedia.org/wiki/MEC-Usaid>. Captado em: 06/05/2010 [...] <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade>. Captado em 20/12/2010¶ (TEIXEIRA, 2010, p. 119, *sic*).

pesquisa, porém, se utilizando unicamente do nome de navegação da hiperligação digital, sem ao menos descrever o nome do sítio nem apresentar a data de acesso. A dissertação foi orientada pela Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Tabela 5: Comparação entre o número de teses e a quantidade de referências

	Quantidade de trabalhos	Quantidade de referências	Média Aritmética Simples das referências
Teses	14	3306	236
Dissertações	46	2108	45
Total	60	5114	85

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, 2014b).

Mesmo desconsiderando aquelas referências anteriormente citadas, a amostra, que representou a soma de todas as teses e dissertações, atingiu a quantia de 5.114 itens – contando com as devidas repetições de obras e autores. Conforme demonstra a Tabela 5, a quantidade de referências das 14 teses é de 3.306, enquanto que das 46 dissertações representa 2.108. A tabela também apresenta a Média Aritmética Simples da quantidade de referências por teses, que conforme Crespo (2000), representa a média dos dados não agrupados, em suma, representado por meio da divisão entre os valores da variável, no caso, por sua soma, pelo número de valor. Em outras palavras, calculada por meio do quociente entre a somatória das referências pelo número de trabalhos, ou seja, a divisão entre a quantidade total de referências e o número de trabalhos, em que o símbolo x_n representa a somatória de referências, pelo número de trabalhos, y_n representa a somatória dos trabalhos, a qual pode ser determinada pela fórmula da Figura 1:

Figura 1: Fórmula da Média Aritmética Simples das referências

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{y_1 + y_2 + \dots + y_n} = \frac{\sum x}{\sum y}$$

Fonte: Crespo (2000)

Desta forma, por meio do cálculo da quantidade média de referências nas teses e dissertações é possível observar, aproximadamente, qual a quantidade de referências utilizadas em cada tipo de pesquisa. Neste sentido, a média aritmética simples das referências é, então, 236 para teses e 45 para dissertações, sendo a média total de 85 referências por pesquisa. A discrepância entre a quantidade

de referências nas teses em relação às dissertações aponta que, *grosso modo*, as pesquisas de doutoramento tendem a ser mais encorpadas, fato que leva os pesquisadores a utilizarem mais obras durante as citações. A quantidade de referências, todavia, não pode ser utilizada como base de julgamento sobre a qualidade de um trabalho, seja tese ou dissertação. Uma pequena quantidade de referências pode indicar que o autor conseguiu desenvolver sua pesquisa a se utilizar de uma construção muito mais pessoal, não sendo necessário se utilizar diretamente de fontes exteriores. Neste sentido, poucas referências não, necessariamente, indicam um trabalho parco ou pouco desenvolvido em sua teoria. Por outro lado, uma pesquisa com muitas referências e citações, ou mesmo extensa em demasia, não indica obrigatoriamente uma genialidade excepcional³⁰.

Finda a tabela geral contendo todas as referências das 60 pesquisas, importa agora identificar quais referências se repetiram. Em alguns casos foi observado que a mesma pesquisa utilizou um mesmo autor mais de uma vez, seja por citar obras diferentes seja por citar a mesma obra com traduções ou edições diferentes. Para evitar que algum autor fosse negligenciado, todos foram incluídos igualmente na mesma tabela, ou seja, não foi diferenciado se o autor já tinha sido citado naquela mesma pesquisa ou se havia repetição da mesma obra com tradução ou edição diferente. Até este momento, a tabela geral continha o citado total de 5.114 referências. O método utilizado para verificar a repetição da referência neste processo foi, após adicionar em uma mesma tabela todas as referências, colocá-las em ordem alfabética e excluir os autores que apareciam apenas uma vez. Desta forma, permaneceram na tabela apenas aqueles autores citados em mais de uma pesquisa ou que na mesma pesquisa tinham sido citados por meio de mais de uma obra – exemplo: –Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia* e –Abbagnano, Nicola. *História da Filosofia*. Neste caso, independente das referências advirem de pesquisas diferentes, foram contadas como duas, pois pertencem ao mesmo autor. Igualmente, as obras em coautoria também foram consideradas levando em conta o autor principal, assim, havendo a citação da obra de determinado autor, caso haja também outra obra em que o mesmo autor figura como coautor, este será considerado como principal e se contará como recidivo – exemplo: Adorno aparece algumas vezes como autor principal, outras vezes como secundário e mais ainda como único autor, então na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, em que foi coautor com Max Horkheimer, se considerou Adorno como principal e o autor foi considerado recidivamente citado.

A tabela do Anexo 3 resume apenas os autores citados mais de uma vez, ou seja, aqueles em

³⁰ Dentre a própria amostra poderia se citar novamente o caso de Pugliesi (2011), a pesquisa representou a maior tese em quantidade de páginas e referências – 771 páginas e 878 obras referenciadas –, contudo, a análise de seu conteúdo demonstrou inconsistências epistemológicas, visto que se utiliza de autores de escolas absolutamente opostas para construir seus argumentos, fluando entre Vygotsky, Gramsci e Lacan. Outrossim, o pesquisador aparentemente se preocupa tanto em variar suas citações que se esquece de desenvolver de forma mais profunda cada uma delas, tornando seu texto um retalho de citações emendado por construções e comentários superficiais. Neste sentido, caberia a crítica de Orlandi (1983), que será mais bem explorada na sequência.

que a mesma obra foi citada mais de uma vez, seja em pesquisas diferentes seja na mesma. No caso de autores que fizeram questão de citar obra original e obra traduzida ou a mesma obra em diferentes edições, assim como os autores que figuram junto aos coautores. Em relação à coautoria, importante ressaltar que caso algum autor se sobreponha a outro, como ocorre nas coautorias de Adorno e Horkheimer, Freire, Illich e Furter ou Warat e Rocha, apenas o autor principal é considerado como recidivo – nos exemplos, visto que Adorno se sobrepõe a Horkheimer, aquele é considerado recidivo. Interessante também acrescentar que no caso dos coautores de Warat, *Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou*, *Filosofia do Direito: uma introdução*, *Introdução geral ao Direito: uma interpretação da lei* e *O Direito e sua linguagem* são escritos em coautoria com Leonel Rocha e Gisele Cittadino, a tabela quantifica apenas Warat, porém, como Rocha é citado outras vezes com uma obra em que figura sozinho, seu nome aparece sozinho na tabela do Anexo 3.

Sobre o caminho que se utilizou para determinar a maior ou menor importância dos autores em coautoria, é importante asseverar que ele se deu pela análise e comparação com as demais obras, sendo assim, deve-se frisar que a sobreposição autoral não foi meramente arbitrária. Theodor Wiesengrund Adorno, por exemplo, citado em coautoria com Max Horkheimer, foi considerado autor mais relevante pelo motivo de que havia sido citado mais do que o segundo, em relação a suas referências. Não coube aqui fazer uma análise da qualidade das obras de Adorno frente a Horkheimer, nem afirmar que um autor foi intelectualmente superior a outro. A necessidade de considerar apenas um dos autores, no caso de coautoria, se deu pelo fato de que se ambos os autores fossem considerados, a tabela do Anexo 3 teria de repetir determinados nomes, de forma que a coautoria entre Adorno e Horkheimer, por exemplo, seria considerada uma referência à parte, sendo que ao final haveria três referências distintas, ou seja: Adorno, citado sozinho; Horkheimer, também citado; e Adorno e Horkheimer, como coautoria.

Em uma primeira perspectiva, a ideia de se considerar alguns autores como liderança nas coautorias, em princípio, demonstra uma inferiorização do segundo autor, à medida que, pela tabela do Anexo 3, se destacaram aqueles que tinham sido mais referenciados. Assim, apesar de parecer complexo e quiçá injusto para com os demais autores de menor reconhecimento acadêmico – conforme o levantamento quantitativo da pesquisa de Estado da Arte –, a quantificação unicamente pelos autores principais foi considerado o método mais eficaz para analisar a quantidade de vezes em que determinado autor aparecia na referência. Como a grande maioria dos autores secundários só aparecia enquanto coautores, não faria sentido colocá-los em destaque. Outrossim, o objetivo da tabela do Anexo 3 é justamente identificar quais autores estão sendo mais citados, por este motivo todos aqueles que foram citados apenas uma vez foram excluídos. Do total de 5.114 de referências, a se considerar os reincidências de autores e obras, a tabela do Anexo 3 conta com 2.129 referências,

que, por sua vez, se dividem em 397 autores.

Tabela 6: Relação quantitativa de categorias temáticas entre as obras recidivas

Categorias temáticas	Quantidade
Não Ensino Jurídico	1846
Ensino Jurídico	283
Total	2129

A Tabela 6, então, apresentou dois grupos de referências distintos, quais sejam, referências que não estavam relacionadas diretamente ao Ensino Jurídico e, conseqüentemente, àquelas que tinham relação imediata com o tema. Pelo método adotado, com base na análise das referências das 60 pesquisas do Estado da Arte, foi dividido o total de 2.129 referências relativas em duas categorias temáticas diferentes. Como se pretende analisar apenas os autores mais recorrentes, seria inútil comentar cada vez que eles aparecessem na tabela do Anexo 3, pois a grande maioria foi referenciado menos de cinco vezes – conforme se apontou no mesmo anexo – demonstrando que se apresentam como autores, de acordo com os resultados, de menor impacto para a pesquisa em Ensino Jurídico. Por tal motivo, em relação ao método, decidiu-se por considerar apenas aqueles trabalhos com quantidade de referências maior ou igual a 10, pois se julgou que esta seria uma quantidade média, de modo que os autores que, de acordo com a Tabela 5, contarem com quantidade menor que 10, serão considerados academicamente menos relevantes, conforme o que se apontou com base na análise do Estado da Arte das teses e dissertações.

Destarte, visto que doravante se tratará dos embates entre os autores e as diferentes tendências teóricas adotadas em cada pesquisa, e, a levar em conta que, pela leitura das pesquisas estabelecidas pelo Estado da Arte, ficou evidenciado, com certa frequência, um fenômeno de caos entre as citações dos autores, ou seja, um desarranjo epistemológico no fluxo das discussões, importa apresentar a crítica de Luiz Orlandi a respeito do tema, o qual, de certa forma, compreende como positivo tal fato. No artigo da Revista Educação Hoje, intitulado *O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações*, a despeito de ter sido publicado em 1969, ainda encontra baldrame no discurso acadêmico hodierno. De acordo com o autor, a partir de um levantamento de pesquisas educacionais, foi possível configurar o que pode ser dominado por flutuação da consciência pedagógica. Através de flutuações psicológicas, sociológicas, econômicas, *et cetera*, a consciência pedagógica vem tentando livrar-se da velha oscilação entre um pedagogismo teorcionista e um pedagogismo praticista. Ora, essa oscilação e essas flutuações – entendidas estas como adesão pré-críticas da consciência pedagógica a estruturas conceituais limitadas pelos interesses das várias teorizações e práticas humanas centralizadas em seus objetos específicos – só podem ser superadas

através de uma autocrítica radical, caracterizada como questionamento sistemático dos termos primitivos, das nações e procedimentos tomados até agora como bases em que se movem a prática e a reflexão pedagógica. À medida que desenvolve essa autocrítica, a consciência pedagógica procura estruturar as teorizações e práticas de modo a dar-se conta da própria complexidade estrutural do seu objeto. Ora, como esse objeto tem, por assim dizer, uma natureza dispersiva, cruzando uma pluralidade de estruturas visadas como conjunto de Ciências – o que justifica a disponibilidade da consciência pedagógica em face dessas mesmas Ciências – a estrutura teórica a ser construída pela reflexão pedagógica há de caracterizar-se por um dinamismo tal que a consciência pedagógica se mantenha aberta às outras teorizações e práticas humanas, ao mesmo tempo em que se converse sensível à complexidade estrutural do seu objeto. Essa postura implica uma dinamização que – no caso da pesquisa em educação, podendo-se, aliás, generalizar em relação às outras esferas de atuação pedagógica [quicá, também ao Ensino Jurídico] – implica duas referências norteadoras (ORLANDI, 1969)³¹.

Neste sentido, o fenômeno da alternância de autores se mostra um propósito não apenas normal, mas fundamental para a construção do pensamento, uma vez que constitui uma elaboração crítica na reavaliação do campo científico. O autor enfatiza a Ciência Educacional, contudo, é possível trazê-la para qualquer outro âmbito do conhecimento, mormente no que tange o Ensino Jurídico. No mesmo sentido do artigo, escrito no final dos anos de 1960, aproximadamente uma década depois, a retomar sua crítica, Luiz Orlandi brinda seus leitores com a produção de outro texto, *Falares de malquerenças: a propósito de “pesquisa”, “verticalidade” e “realidade profunda”*, publicado nos Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, o IFCH, no ano de 1983. Na obra, o autor comenta de forma mais clara sobre o fenômeno da –oscilação‖ e da –flutuação‖ entre os autores que, em princípio, corresponde à utilização de referenciais teóricos diversos ou, até mesmo, antagônicos. Comenta também que, sobretudo, no campo pedagógico o fenômeno ocorre com maior incidência. Trata-se de uma oscilação diferenciada, ou seja, ela não é idêntica a si mesma, quer seja considerada em sincronia, quer seja considerada em diacronia. Como não conta com corpos teóricos razoavelmente competentes nesta ou naquela das esferas que lhe interessam diretamente, e como não pode perpetuar a aplicação de um feixe de técnicas, o saber pedagógico oscila em meio à influência teórica e prática que se cruzam inevitavelmente no desempenho de tarefas educativas. Assim, completa Orlandi (1983):

³¹ –Em suma, o que se pretendeu esboçar nesta nota a propósito de pesquisa em educação é a possibilidade da consciência pedagógica estruturar uma reflexão crítica, de modo que – sem perder o núcleo válido do pedagogismo e sem permanecer em flutuações, conquanto se mantenha aberta às demais teorizações e práticas humanas – ela se dê conta da ambigüidade da educação, êste processo que se mantém vivo na tensão entre um movimento adaptativo e um movimento contestador‖ (ORLANDI, 1969, p. 24, *in verbis*).

Não é grave oscilar, parece-me. O grave é a ausência de relação crítica com as influências. O grave é flutuar conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador. Trata-se de um oportunismo passivo que escamoteia sem qualquer vergonha a própria idéia de autonomia, para dizer uma palavra tão cara ao educador acostumado a ler Kant. O grave da oscilação, portanto, instala-se quando ela é flutuação (p. 6, *sic*).

É possível concluir que, por sua crítica, não se torna relevante a condenação no uso de autores epistemologicamente plurais. Ao avesso, esta construção pode até ser enriquecedora, uma vez que tenta transcender teorias que, *a priori*, eram consideradas heterogêneas. A oscilação se difere da flutuação no que tange a crítica: no primeiro caso, mesmo se utilizando referenciais totalmente antagônicos, a discussão supera ambas por meio de um diálogo crítico, que vai além do que foi dito; por outro lado, quando não há esta elaboração reflexiva, o texto se limita a um retalho de duas teorias contraditórias, a resultar numa estrutura anódina. Ora, pela tese de Orlandi, então, pouco importaria se utilizar deste ou daquele autor, desta ou daquela teoria, a caminhar além, seria possível, inclusive, acrescentar que se quer deveria ser fundamental adotar e se fidelizar a determinado referencial teórico, pois, o que importa, em última análise, é a construção crítica colocada entre as citações e o propósito com que cada autor ou teoria é referida no texto. Deste modo, a tese de Orlandi, além ecoar no campo educacional, também se demonstra demasiadamente presente nos textos jurídicos³², os quais, *grosso modo*, não evidenciam uma preocupação fecunda no rigor epistemológico, uma vez que, de forma prosaica, os autores destacados na presente dissertação, sequer deixaram claro o referencial teórico que seria utilizado como fundação de seu discurso, como será a seguir melhor analisado.

2.1. Da Categoria de Não Ensino Jurídico

Preferiu-se por apresentar em primeiro lugar a Categoria Temática das referências não relacionadas ao Ensino Jurídico, pois, ao turno de que a Categoria de Ensino Jurídico seria melhor explorada no capítulo seguinte, se entendeu que pedagogicamente seria mais compreensível ao leitor encerrar o capítulo com aquela categoria que seria adiante novamente explorada, ao passo que se assim não fosse, haveria um hiato entre a apresentação dos autores da Categoria do Ensino Jurídico e seu seguinte desenvolvimento teórico no Capítulo III. A criação de uma categoria de pesquisas diretamente não relacionadas ao Ensino Jurídico aponta para autores que se relacionam sobremodo com a Filosofia, a Filosofia do Direito e a Educação, campos do conhecimento dos quais, embora não façam relação direta com a questão das Faculdades de Direito, certamente contribuem para a discussão enquanto baldrame epistemológico. Por outro lado, em relação ao método de categorização, importa ainda destacar que a escolha dualista entre referências Não Ensino Jurídico e

³² O que, novamente, retoma a crítica realizada por Adaid e Mendonça (2015, no prelo), no artigo *Os resumos em pesquisas sobre Ensino Jurídico: Análise dos Conteúdos de teses e dissertações*, sobre a falta de rigor metodológico na realização de resumos no campo jurídico e a despreocupação em estabelecer de forma clara o referencial teórico.

Ensino Jurídico também se explica pela dificuldade em estabelecer uma precisa separação das referências em campos distintos do conhecimento. Exemplo claro desta dificuldade se apresenta pela tênue relação entre as referências e o campo filosófico, pois, com exceção dos clássicos – *exempli gratia*, Aristóteles, Santo Agostinho, Nietzsche, Hegel –, se observou que grande parte dos autores se utilizava de uma visão filosófica ou uma metodologia que se aproximava desta reflexão, porém suas obras travam de temáticas relacionadas a campos específicos do conhecimento e não poderiam ser classificadas enquanto filósofos, mas pedagogos, sociólogos, economistas, políticos ou psicólogos. Logo, classificar as referências com base na direta relação com o tema do Ensino Jurídico se demonstra menos frágil.

Destarte, mesmo quando se adota um discurso reducionista, em se que tira da Filosofia a autonomia acadêmica que lhe é parecida e a considera enquanto disciplina auxiliar de outros campos do conhecimento, ela continua a ser indispensável quando se pretende se afastar do dogmatismo sentencionista de determinado saber. Independente do campo que se esteja, sempre haverá espaço para o questionamento, a reflexão e a crítica, na esperança de desdizer o que foi dito ou rebater o que se disse. A Filosofia, neste sentido, se torna ambivalente quando flexiona aos mais variados discursos – invariavelmente podendo, inclusive, criar ramificações em aderência com outras áreas, como Filosofia da Educação, Filosofia do Direito, Filosofia da Sociologia. Neste sentido, o filósofo, como bem assevera Bouveresse (2005), em *O futuro da filosofia*, continua a ser aquele que dispõe dos meios para demonstrar, desta ou daquela maneira, que todos os outros, a começar, é claro, pelos representantes do –saber|| – no sentido usual do termo –, são ingênuos. Em outras palavras, a ingenuidade afirmada pelo autor se equipara à afirmação de que a Filosofia tem como papel primordial a função de ancorar os intelectuais, pensadores, literatos, acadêmicos e cientistas no plano da mediocridade, conscientizando-os de que continuam sendo humanos, e como tal, limitados em sua capacidade cognitiva e reflexiva. Deste modo, não há genialidade que não possa ser superada, nem teoria cientificamente comprovada que não possa ser derrotada³³. A filosofia, então, se torna necessária, *maxime* no discurso acadêmico e científico, pois, em última análise, põe à prova qualquer verdade absoluta.

É nesta medida que, retomando a questão da metodologia de pesquisa utilizada para a categorização, se torna difícil diferenciar o campo filosófico dos demais. Na prática, foi observado que muitas obras, de algum modo, faziam referência a questões filosóficas – como, por exemplo, em

³³ Feyerabend (1977), inclusive, afirma em *Contra o Método*, que mesmo as teorias comprovadas cientificamente são passíveis de serem reformada, pois elas dizem respeito a um determinado contexto histórico e a adoção de uma determinada metodologia de realização. –Hoje, percebemos um pouco melhor por que o apelo direto à visão através do telescópio estava fadado a conduzir ao desapontamento, especialmente nos estágios iniciais. A principal razão, já antevista por Aristóteles, era a de que os sentidos usados em condições anormais são suscetíveis de fornecer uma resposta anormal|| (p. 194). A verdade, mesmo perante as ciências exatas é tão frágil quanto nas humanas e tão passíveis e serem refutadas quanto elas.

Friedrich Müller, na obra *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*, ou Suzana Albornoz, em *O que é trabalho?*, duas obras citadas em diversas pesquisas que, embora pudessem ter relação com um viés filosófico, estavam relacionadas precisamente à Sociologia. Ademais, também não obsta ressaltar outro fato interessante que foi notado durante a classificação da lista de referências: alguns autores tinham obras de diferentes categorias, sendo na maioria dos casos autores que normalmente seriam incluídos em uma categoria de Filosofia do Direito, mas que haviam escrito alguma obra especificamente filosófica – Miguel Reale novamente aparece como exemplo, pois, além de seu legado como jurista em obras da Filosofia do Direito, também é citado como estrito filósofo em *Introdução à Filosofia*; John Rawls, na mesma linha, também ora aparece como pensador da Filosofia do Direito, como normalmente é lembrado, ora como filósofo, na obra *História da Filosofia Moral*. Em outros casos, alguns autores são citados ora como pedagogos ora como filósofos – a exemplo de John Dewey.

De outra banda, de acordo com o Anexo 3, ainda dentro da categoria das referências que não fazem relação imediata com o Ensino Jurídico, muitos foram os autores que poderiam ser classificados como pertencentes ao campo da Educação – inclusive, pelo próprio exame de Estado da Arte, realizado no capítulo anterior, fica claro que muitas das teses e dissertações consultadas foram originadas de Programas de Pós-Graduação em Faculdades de Educação, sendo inequívoco que muitas das referências deveriam estar ligada a pensadores pedagogos. Além disso, mesmo naquelas pesquisas originadas de outras faculdades, mormente em Ciências Jurídicas, a utilização de referências clássicas do campo pedagógico, a exemplo de Paulo Freire, Ivani Fazenda e Pedro Demo, foi encontrada. Assim como o campo da Educação, ainda com base no Anexo 3, também foi encontrada considerável quantidade de referências relacionadas ao campo do Direito. Alguns autores tradicionalmente relacionados à Filosofia do Direito, contudo, também publicaram importantes obras para a crítica do Ensino Jurídico, porém, por seguir o método adotado pelos demais, não puderam ser incluídos naquela categoria, pois as obras específicas de Filosofia do Direito foram citadas em maior quantidade. A grande exceção ao método ocorreu com José Eduardo Faria, notoriamente conhecido no campo da Filosofia do Direito, e tendo a grande maioria de suas obras vinculada a tal conhecimento. Contudo, já que também possui apenas um importantíssimo trabalho sobre o Ensino Jurídico, qual seja, *A reforma do ensino jurídico*, que aparece citado seis vezes, ele não poderia deixar de ser incluído também na Categoria de Ensino Jurídico. Sendo assim, mesmo que a maioria de suas obras tratem da Filosofia do Direito, objetivando a não flexibilização da categoria temática mais importante da dissertação, qual seja, a categoria de Ensino Jurídico.

Além destes determinados campos científicos, mas em um patamar quantitativamente inferior, muitos foram os autores que não se adequaram aos já citados campos, a Filosofia, a Educação e ou o Direito. Tais autores estavam relacionados às demais áreas do conhecimento, são

exemplos: a Psicanálise de Jacques Lacan, a Sociologia de Max Weber, a Política Social de Antônio Gramsci e a doutrina Jurídica constitucional de José Afonso da Silva. Claramente se observa pelos exemplos que tais referências apontam para autores de peso na academia, porém, foram obras que contaram com menos de oito reincidências – como se demonstra no Anexo 3. De outra banda, é interessante destacar que, com base no levantamento realizado, embora o viés marxista seja encontrado na maioria das categorias temáticas, o grupo dos autores filósofos, aparentemente, parece estar fora de tal regra, visto que os autores elencados tendem a seguir outras abordagens teóricas, como o Pragmatismo de Habermas, a Fenomenologia de Merleau-Ponty e o Estruturalismo de Foucault – o que, não necessariamente, seriam classificações excludentes. Pode-se argumentar que, quando a Filosofia representa por si própria uma construção crítica, o campo filosófico tende a ser menos dogmático do que os demais. Neste sentido, os autores tenderam a buscar novas perspectivas de pensamento, o que favoreceria o florescimento de novas concepções epistemológicas. Assim, se por um lado alguns autores defendem que há tendência dos filósofos modernos a se tornarem apenas historiadores da Filosofia, perdendo a capacidade de filosofar³⁴, a análise da evolução do pensamento filosófico demonstra uma ramificação muito maior de escolas do que em campos como a Psicologia, a Sociologia e o Direito.

2.2. A Categoria de Ensino Jurídico

Importante ressaltar que em determinados casos alguns autores poderiam ser citados com obras em três campos diferentes: Filosofia Geral, Filosofia do Direito e Ensino Jurídico – é o caso de Eduardo Carlos Bittar, o qual é citado como filósofo na obra *A justiça em Aristóteles*, que também diz respeito ao Direito, como também em obras específicas da Filosofia do Direito, a exemplo de *O direito na pós-modernidade*, mas principalmente enquanto pensador do Ensino Jurídico, por exemplo, na obra *Direito e Ensino jurídico e Estudos sobre ensino jurídico*. Em outros casos, os autores aparecem tanto como filósofos do Direito, como críticos do Ensino Jurídico – ao exemplo de Leonel Severo Rocha que, apesar de ter publicado a obra de Filosofia do Direito *Paradoxos da auto-observação*, é mais citado como pensador do Ensino Jurídico. Para tais casos, também se utilizou a mesma metodologia, qual seja, a temática mais abordada pelo autor, conforme a quantidade de

³⁴ Sobre a Filosofia, não obsta asseverar a crítica trazida por Vânia Dutra de Azeredo em seu texto *Das vantagens e desvantagens da filosofia para o ensino da filosofia*, de acordo com a autora, os cursos de Filosofia, *grosso modo*, se limitam a lecionar sobre a História da Filosofia, e não propriamente sobre ela, em outras palavras, os egressos se formam como historiadores em Filosofia, e não como verdadeiros filósofos, capacitados de um pensamento crítico e autônomo. Sobre a crítica, completa Azeredo: –Voltamos a ressaltar que não se trata da recusa da História da Filosofia, mas da proposta de um estabelecimento de limites para o culto ou ingresso no passado. Em nossa ótica, o ensino da história do pensamento é fundamental para o curso de Filosofia, para a formação do filósofo, mas isso não implica um aprisionamento no passado sem a visita ao presente. Nossa proposta de discussão está na busca de uma medida que considere o passado sem desconsiderar o presente, que evite o enciclopedismo como fim em si e, ao contrário, promova a criação! (In AZEREDO, 2008, p. 80-81).

referências, para então classificá-lo numa única categoria – Bittar, embora lembrado como filósofo jurista, foi classificado na categoria de Ensino Jurídico, assim como Rocha. Foi diante destes dilemas que se preferiu por classificar os autores apenas em relação a questão do Ensino Jurídico, ou seja, se determinada referência estaria ou não diretamente relacionada ao tema, em duas categorias temáticas distintas. Desta forma, em relação aos autores que puderam ser incluídos na Categoria Temática de Ensino Jurídico, ficaram os seguintes:

Tabela 7: Autores mais citados dentre a Categoria Temática de Ensino Jurídico

Autor	Quantidade
RODRIGUES, Horácio Wanderley	31
WARAT, Luis Alberto	20
FARIA, José Eduardo ³⁵	18
BITTAR, Eduardo Carlos Bianca ³⁶	13
LYRA FILHO, Roberto	10

Horácio Wanderlei Rodrigues, mestre e doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizou estágio de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professor titular de Teoria do Processo e Ética Profissional do Departamento de Direito e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. Além disso, é Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, Conpedi, e Associação Brasileira de Ensino do Direito, Abedi, e membro do Instituto Ibero-americano de Derecho Processal, o IIDP. Por fim, importante ressaltar que é bolsista de produtividade do CNPq, nível 2 (RODRIGUES, 2015). Rodrigues (2015) também é profícuo jurista brasileiro e autor de diversos livros e artigos científicos, sendo considerada referência básica do tema sobre Ensino Jurídico. Sobre suas referências, foram encontradas: *Ensino jurídico: saber e poder*, em Alves (2008), Carlini (2006), Mossini (2010) e Simão (2013); *Ensino jurídico e direito alternativo*, nas pesquisas de Alves (2008), Balikian (2008), Barros (2007), Brandão (2014), Carlini

³⁵ Embora a grande maioria das obras citadas se refere ao campo da Filosofia do Direito, apenas *A reforma do ensino jurídico*, que é citada seis vezes, se relaciona especificamente com a Categoria de Ensino Jurídico, sendo assim, dada a importância da obra, como exceção ao método de categorização utilizado até aqui, o autor será incluído na categoria de Ensino Jurídico, e não na Categoria de Não Ensino Jurídico.

³⁶ Sendo que, especificamente, *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*, que aparece duas vezes, *A justiça em Aristóteles*, *História do Direito brasileiro: leituras da Ordem Jurídica Nacional* e *O Direito na Pós-Modernidade*, embora versem também sobre Ensino Jurídico, poderiam ser também incluído no campo da Filosofia do Direito, todavia, dada a importâncias das obras que versam sobre o Ensino Jurídico, assim como ocorreu com Eduardo Faria, Eduardo Bittar também foi incluído na Categoria do Ensino Jurídico.

(2006), Iocohama (2011), Mossini (2010) e Pugliesi (2011); *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*, nos trabalhos de Almeida Júnior (2006), Iocohama (2011), Mossini (2010) e Pugliesi (2011); *Pensando o ensino do Direito no Século XXI*, em Barros (2007), Carlini (2006), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Vella (2010); *Ensino jurídico para que(m)?*, referenciado por Iocohama (2011) e Pugliesi (2011); *Acesso à justiça no direito processual brasileiro*, somente em Alves (2008); e *Ensino do Direito no Brasil*, apenas na tese de Carlini (2006). Sobre as obras em coautoria com Horácio Wanderlei Rodrigues, é possível citar *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*, de Eliana Botelho Junqueira, Alves (2008) e Alves Neto (2011). Também, pode-se lembrar as edições *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*, *Ensino jurídico e direito alternativo* e *Pensando o ensino do direito no século XXI*, todos citados por Alves Neto (2011). Além da outra edição de *Ensino do Direito no Brasil*, também em coautoria com Eliane Botelho Junqueira.

O argentino Luis Alberto Warat se formou em Ciências Jurídicas pela Universidade de Buenos Aires, onde também se doutorou. Seu pós-doutoramento ocorreu na Universidade de Brasília, com extensão na Universidade de Granada, na Espanha. Foi professor titular de Filosofia do Direito, Introdução ao Direito, Lógica e Metodologia das Ciências na Universidade de Morón e na Universidade de Belgrano, em Buenos Aires, também foi professor titular de Lógica e Metodologia de Ciências na Faculdade de Arquitetura e Engenharia da Universidade de Mórón. Já no Brasil, foi professor titular da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul; coordenador e professor na UNISUL, Tubarão, Santa Catarina; além de ter feito carreira docente em diversas outras instituições. Warat também se tornou Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Paraíba (WARAT, 2015). Apesar de não ser brasileiro, inclusive, sendo o único autor não brasileiro a figurar na Tabela 7, Warat se dedicou a estudar a questão do Ensino Jurídico no Brasil e escreveu diversas obras a respeito. Foram encontradas as referências: *Introdução geral ao Direito, Volume I, Interpretação da lei: temas para uma reformulação*, referenciado por Almeida Júnior (2006), Barros (2007) e Brandão (2014); *Introdução geral ao Direito, Volume III, O Direito não estudado pela Teoria Jurídica Moderna*, em Almeida Júnior (2006), Alves Neto (2011) e Balikian (2008); *A ciência jurídica e seus dois maridos* e *O ofício do mediado*, ambos em Alves (2008); *Saber crítico e senso comum teórico dos juristas*, somente Vella (2010); *Epistemologia e ensino do direito: o sonho não acabou*, nas pesquisas de Barros (2007) e Brandão (2014); *O Direito e sua linguagem*, apenas em Barros (2007); por fim, *A pureza do poder*, em Brandão (2014) e Mossini (2010). Sobre as obras em coautoria com Warat, pode-se citar *Ensino e saber jurídico*, de Rosa Maria Cardoso da Cunha, em Alves (2008). Ademais, também é possível mencionar: *O Direito e sua linguagem*; a edição *Introdução geral do Direito: interpretação da lei*; *Filosofia do Direito: uma introdução ética*; *Introdução geral do Direito: o Direito não estudado*; e *Epistemologia e ensino do*

Direito, o sonho acabou, todos em coautoria com Leonel Severo Rocha e Gisele Cittadino, citados na tese de Mossini (2010). Importante ressaltar que dentre as citações, a obra *Vinte Anos Rebeldes: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de Luiz Warat*, citada por Carlini (2006), o que demonstra, sobremaneira, a importância do pensamento waratiano ao cenário do Ensino Jurídico.

José Eduardo Campos de Oliveira Faria se graduou em Direito pela Universidade de São Paulo, em 1972, onde também defendeu seu mestrado e doutorado, respectivamente, em 1977 e 1981, e se pós-doutorou pela Universidade de Winsconsin University, nos Estados Unidos, em 1984. Atualmente é professor titular do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Também, conforme consta em seu próprio Currículo Lattes, tem experiência na área de Sociologia Jurídica, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Mudança Social, Poder e Legitimidade, Direitos Humanos, Globalização, Transformações do Poder Judiciário, Metodologia do Ensino Jurídico, Direitos Sociais e Eficácia Jurídica (FARIA, 2015). Nas referências de Faria: *A crise do direito em uma sociedade em mudança*, referenciado por Alves Neto (2011) e Pugliesi (2011); *A reforma do ensino jurídico*, em Almeida Júnior (2006), Barros (2007), Iocohama (2011), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Ramalho (2014); *Direito e justiça: a função social do judiciário*, na pesquisa de Mossini (2010) e Pugliesi (2011); *Justiça e conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais*, nas obras de Almeida Júnior (2006) e Mossini (2010); *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social*, somente em Pugliesi (2011); *Sociologia jurídica: crise do direito e práxis política*, em Almeida Júnior (2006), Alves (2008) e Pugliesi (2011); *Direito e conjuntura*, apenas em Pugliesi (2013); além da obra *Os governos militares e o ensino superior acreano*, também encontrada apenas em Alves Neto (2011).

Eduardo Carlos Bianca Bittar é advogado, possui Graduação pela Faculdade de Direito da USP, onde também obteve seu doutoramento e livre docência. Realizou estudos complementares de Pós-Graduação na Université de Lyon II e III e na Université de Paris, Sorbonne II e Sorbonne IV, na França. Foi Diretor Científico da Associação Brasileira de Ensino do Direito, a Abedi, Presidente da Associação Nacional de Direito Humanos Pesquisa e Pós-Graduação, a ANDHEP, membro titular do Conselho da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Na carreira acadêmica, é professor associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da USP, São Paulo; ademais, é bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2 (BITTAR, 2015). Sobre as citações de Bittar, foram encontradas: *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*, na pesquisa de Carlini (2006), Mossini (2010) e Pugliesi (2011); *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, em Mossini (2010), Pugliesi (2011), Ramalho (2014) e Simões (2013); *Estudos sobre ensino jurídico*, somente em Pinto (2013); *O Direito na pós-modernidade*, também apenas em Pugliesi (2011); *Ética, educação, cidadania e*

direitos humanos, em Iocohama (2011) e Silva (2007a); *A justiça de Aristóteles*, citado somente por Ramalho (2014); finalmente, *História do Direito brasileiro: leituras da Ordem Jurídica Nacional*, também referenciado apenas por Mossini (2010). Em relação às obras escritas em coautoria, não foi encontrada nenhuma relacionada à Bittar. Igualmente, também não foi localizado nenhum comentador de Bittar, ao contrário do que ocorreu com Warat.

Roberto Lyra Filho foi advogado e grande entusiasta do Ensino Jurídico no Brasil, bacharelou-se em Línguas e Literatura Inglesa em Cambridge e em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Especializou-se em Criminologia pela mesma faculdade e doutorou-se em Direito pena UnB, onde também exerceu pesquisa em Sociologia do Direito. Além disso, foi fundador da Nova Escola Jurídica Brasileira. Na carreira docente, iniciou seu trabalho na UnB, também foi professor visitante em diversos Estados do Brasil, nos Estados Unidos e no Chile³⁷. A respeito de suas citações, foram localizadas as seguintes pesquisas: *O direito que se ensina errado*, bastante referenciado por Alves (2008), Brandão (2014), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Vella (2010); *Problemas atuais do ensino jurídico*, em Alves (2008) e Vella (2010); *Por um direito sem dogmas*, somente em Alves Neto (2011); por fim, *O que é direito?*, nas pesquisas de Alves Neto (2011) e Mossini (2010). No que se refere às coautorias, nenhuma obra em que Lyra Filho figurasse como coautor foi localizada. Assim como ocorre com Bittar, também não foi localizado nenhum comentador do pensamento de Lyra Filho.

De todas as teses e dissertações analisadas, é possível afirmar que tanto Warat quanto Rodrigues constituem a base para qualquer discussão sobre o Ensino Jurídico, visto que são os dois acadêmicos brasileiros que mais exaustivamente abordaram 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 depende a própria elaboração de uma pesquisa séria sobre o tema. A importância de seu trabalho é tamanha que raramente não foi encontrado uma citação que lhes diziam respeito; muitas vezes, inclusive, os dois autores foram explorados na mesma pesquisa – como ocorreu em Almeida Júnior (2006), Alves (2008), Alves Neto (2011), Balikian (2008), Barros (2007), Brandão (2014), Mossini (2010) e Vella (2010). Em suma, as obras mais importantes, com base no número de referências são: *Pensando o ensino do direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*, citado em seis pesquisas, e *Ensino jurídico e direito alternativo*, referenciado em oito pesquisas, ambos de Horácio Wanderlei Rodrigues; também, *Introdução geral ao Direito, Volume I, Interpretação da lei: temas para uma reformulação* e *Introdução geral ao Direito, Volume III, O Direito não estudado pela Teoria Jurídica Moderna*, ambos citados em três pesquisas, de Luis Alberto Warat. No que tange a

³⁷ De acordo com o relato bibliográfico trazido por Horácio Wanderlei Rodrigues em seu capítulo *Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro* (In CERQUEIRA, 2007).

comparação entre Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, é possível asseverar que para Bittar, as obras mais citadas foram *Direito e ensino jurídico: legislação educacional* e *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, a primeira citada por Pugliesi (2011), Carlini (2006), Mossini (2010) e a segunda referenciada por Pugliesi (2011), Simões (2013), Ramalho (2014), Mossini (2010). De outra banda, a obra mais citada de Lyra Filho corresponde a *O direito que se ensina errado*, encontrada nas pesquisas de Alves (2008), Vella (2010), Brandão (2014), Mossini (2011), Pugliesi (2010). Se fossem comparadas apenas as referências destes dois autores, seria possível afirmar que somente Mossini (2010) e Pugliesi (2011) referenciam, ao mesmo tempo, Bittar e Lyra Filho. Contudo, se fossem comparadas todas as referências dos quatro autores, apenas a tese de Mossini (2010) apareceria, ao mesmo tempo, citando-os.

A respeito da Tabela 7, é importante notar a pouca quantidade de autores, apenas cinco, isto equivale a dizer que, pela análise da tabela do Anexo 3, em aderência ao método adotada, poucos foram os autores que somaram mais do que 10 citações. É possível 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 a questão. Ademais, diante da escassez de pedagogos, filósofos ou juristas que se dediquem ao tema, os pesquisadores desta temática acabam por buscar fontes indiretas para auxiliá-los nesta trincheira. Tal adversidade, contudo, pode ser positiva já que forçam os pesquisadores a construir novas concepções de Ensino baseadas em autores e teorias que, em princípio, não dizem respeito ao Direito. Por outro lado, é possível sopesar que a ausência de pesquisas que se veredem na temática do Ensino Jurídico ou dos pensadores que se arriscam a se dedicar exclusivamente a seu estudo indica não apenas um conformismo em relação ao esqualido cenário acadêmico do Direito brasileiro, mas também a equivocada consciência de um modelo educacional demasiadamente elitista, bacharelesco e, na mais otimista interpretação, dogmático.

CAPÍTULO III – Da análise comparativa das tendências teóricas do Ensino Jurídico

O terceiro capítulo pretende esquadrihar as tendências teóricas do Ensino Jurídico, já delimitadas anteriormente, na tentativa de discutir a relevância de tais tendências à atual situação de cursos jurídicos e a atual perspectiva de ensino adotada. Em outras palavras, considerando os já estabelecidos autores da Categoria Temática de Ensino Jurídico no capítulo anterior, quais sejam, Horácio Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, doravante pretende-se analisar pormenorizadamente suas obras referenciadas nas pesquisas. Também se pretende discorrer de forma detalhada sobre cada autor, a fim de demonstrar suas contribuições ao debate do Ensino Jurídico, e se suas ideias podem ser consideradas, de fato, pertinentes. Em outras palavras, deseja-se analisar as contribuições de cada um dos cinco autores e apontar se, realmente, é possível afirmar que a notoriedade de seus pensamentos se deve à importância de sua obra, ou se ela está ligada ao fato de não existir outras fontes bibliográficas mais convenientes à disposição. Outrossim, objetiva-se também listar as obras de cada autor, com base nas referências utilizadas nas pesquisas, ou seja, analisar as obras de cada um dos autores com base, apenas, no que foi referenciado pelos 60 pesquisadores, estabelecido na pesquisa de Estado da Arte. Desta feita, será resumido o pensamento de cada autor, enquanto referenciais teóricos, os quais poderão ser estudados cuidadosamente, a levar questões a respeito de suas perspectivas sobre os problemas e as possíveis soluções ao ensino. Por fim, pretende-se também construir uma análise comparativa entre os cinco autores, com base, mormente, nos problemas e possíveis soluções ao Ensino Jurídico.

3.1. Dos pensadores no Ensino Jurídico: uma base teórica

Por meio de uma construção de hipóteses, fundamentada no que foi discorrido até aqui, a primeira parte do capítulo tentou demonstrar que os problemas encontrados no Ensino Jurídico não podem ser pensados de forma finalista, ou seja, por meio de argumentos e soluções derradeiros. Dada a sua complexidade, seria minimamente frágil apresentar respostas para as questões que mais permeiam o tema. É bem provável que a única possibilidade que se poderia afirmar de forma mais certa, é o fato de que o Ensino Jurídico está em crise, não do ponto de vista econômico, pois se assim o fosse, não haveria tanto investimento na área, evidência demonstrada pelo número de Faculdades de Direito crescente a cada ano, assim como o conseqüente e desenfreado crescimento de cursos preparatórios para concurso público e para o Exame de Ordem, bem como o mercado editorial de manuais que vem se aproveitando da pujança econômica.

O que se critica, por outro lado, é a crise do ensino, do ponto de vista pedagógico, estrutural e simbólico, uma vez que, ao que parece, o Ensino Jurídico se tornou apenas uma indústria de

bacharéis, os quais, considerando os baixos índices de aprovação no Exame da OAB, permanecerão como bacharéis, migrando possivelmente para outras áreas de trabalho ou, enquanto ainda houver esperança, continuarão a prestar o Exame, até conseguir êxito. Contudo, mesmo que não houvesse tal impedimento ao exercício profissional, ainda assim, não haveria espaço para tantos advogados, nem vagas em órgãos públicos. Ademais, não é apenas o aspecto quantitativo das Faculdades de Direito que se critica, mas sim, a baixa qualidade do ensino, as instituições que se inauguram desenfreadamente, com único propósito de fomentar ainda mais esta dinâmica produtivista de formação bacharelesca, sem a devida preocupação com uma formação crítica, humanista e axiológica do Direito e da sociedade – ao avesso do propósito da Resolução Número 9 (BRASIL, 2004).

Por meio deste cenário, o estudo do Ensino Jurídico se tornou cada vez mais importante. Desta feita, na perspectiva de sua complexidade, torna-se necessário o fomento à pesquisas sérias e à dedicação compromissada de pesquisadores, na esperança de se entender melhor os problemas que envolvem a questão e quais as possíveis soluções – se é que tais questões tenham solução ou possam ser solucionadas. A levar em consideração o contexto em que se encontra o Ensino Jurídico, bem como o processo que se construiu até então, com base nos autores delimitados na Categoria Temática de Ensino Jurídico, no segundo capítulo, quais sejam, Horácio Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, considerados as principais referências no que se refere ao tema, de acordo com o Estado da Arte realizado por meio da análise dos 60 trabalhos de Pós-Graduação nos últimos 10 anos, disponibilizados na base de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações, doravante se pretende discorrer precisamente sobre a suposta relevância teórica de suas obras.

Destarte, retomando o método já exposto alhures, a intenção de delimitar a base da discussão do Ensino Jurídico por meio da análise das referências se deu pelo motivo de que, ao retomar as citações das pesquisas delimitadas no Estado da Arte, seria possível pensar de forma mais objetiva quais os autores que estavam sendo mais utilizados e, por consequência, serviam de base para a discussão do tema. Deste modo, o Anexo 3 foi composto apenas de autores que tiveram mais de uma obra citada ou que foram citados em mais de uma pesquisa, por este motivo, a menor quantidade de citações – correspondente à segunda coluna – é igual a dois. Assim, uma vez que se pretendia também identificar apenas aqueles autores que tivessem sido mais citados, estabeleceu-se que as Categorias Temáticas, apresentadas no capítulo anterior, somente iriam contemplar aqueles que obtivessem quantidade igual ou superior a 10 citações. Foi esta a forma encontrada para agrupar apenas aqueles autores cuja incidência nas pesquisas fora maior e, conseqüentemente, representassem as principais referências, ou seja, a base da discussão do Ensino Jurídico. Posto isto, com base no método da presente dissertação, identificou-se que restaram cinco autores, cujas obras

se encontram entre as mais utilizadas pelos pesquisadores do tema. Assim, caberá nesta parte do capítulo esquadrihar partes de suas obras no sentido de compreender e captar suas nuances teóricas implícitas ou explícitas, caso existam, na consideração dos 60 trabalhos investigados.

3.1.1. Horácio Wanderley Rodrigues

Horácio Wanderley Rodrigues, pesquisador do CNPq, bolsista produtividade Nível 2, é advogado em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Como docente, atua no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, a UFSC, nas disciplinas de *Direito e Educação Jurídica* e *Fundamentos e Metodologia da Educação Jurídica*, ambas do Doutorado; também em *Epistemologia Jurídica* e *Fundamentos e Metodologia da Educação Jurídica*, ambas do Mestrado. Desde 2014 atua como membro do Núcleo Docente Estruturante, nos Conselhos, Comissões e Consultas, Centro de Ciências Jurídicas, no Departamento de Direito da UFSC. Em relação a seus projetos de pesquisas, de 2013 até a atualidade, desenvolveu o tema *Ensinar Direito: Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito – história, crises, diretrizes curriculares e didática dos cursos jurídicos brasileiros*³⁸; no mesmo período também desenvolveu o projeto *Conhecer Direito: processos de produção do conhecimento na área do Direito – o conhecimento jurídico produzido através da pesquisa, do ensino e das práticas profissionais*³⁹; de 2010 a 2013,

³⁸ O projeto foi desenvolvido para os alunos de doutorado, conforme descrição em seu Currículo Lattes: -Os problemas da educação, na área do Direito, vêm sendo amplamente discutidos nos últimos 30 anos. A edição da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, que fixa as atuais diretrizes curriculares e os conteúdos mínimos dos Cursos de Direito, buscou trazer soluções para alguns dos problemas levantados nesse período. Entretanto, o que se percebe é que uma série de questões e divergências que pareciam já superadas, há pelo menos uma década, teimam em se fazer presentes a cada novo momento. Nesse contexto é necessário retomar a discussão, retomar as pesquisas sobre o ensino do Direito, na busca de encontrar novas soluções para os velhos problemas que insistem em permanecer. Problema: Os anos 80 e 90 do século XX foram marcados por uma permanente preocupação com a crise do ensino do Direito no Brasil. Buscando superar essa crise, em 1994 foi editada a Portaria MEC n.º 1886; em 2004 essa normativa foi substituída pela Resolução CNE/CES n.º 9; em 2014 completaremos 20 anos desse ciclo de implementação de reformas nos cursos jurídicos. Entretanto, em pleno século XXI, percebe-se a permanência da crise, ou das crises. A baixa qualidade dos cursos, evidenciada nas avaliações oficiais realizadas através do INEP e nos resultados dos exames da OAB, permanece. Nesse contexto, três questões iniciais precisam ser respondidas: a) as crises historicamente apontadas no âmbito do ensino do Direito permanecem as mesmas, apenas renovadas, ou as crises atuais são de natureza diversa? b) as novas diretrizes curriculares, que completarão 10 anos em 2014, contêm elementos efetivos para a superação dessas crises? e c) a didática utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos Cursos de Direito é adequada, no plano instrumental, para a superação dessas crises? A pesquisa proposta neste projeto procura responder a essas questões com o objetivo de, partindo das respostas obtidas, responder a outra questão, mais importante, e que é o objeto central da pesquisa: qual modelo pedagógico e respectivas estratégias metodológicas são mais adequados às especificidades do ensino do Direito? (RODRIGUES, 2015, *sic*).

³⁹ Também para o nível de doutorado, de acordo com a descrição do autor: -Percebe-se na área do Direito a insuficiência, ou mesmo ausência, de uma análise epistemológica mais acurada dos processos de produção de conhecimento, buscando delimitar os limites e as possibilidades de uma pesquisa científica, bem como o que é efetivamente pesquisa, enquanto atividade acadêmica, e o que é pesquisa profissional, enquanto atividade dos diversos operadores jurídicos. No Brasil poucos autores trabalharam de forma efetiva a questão epistemológica. Dentre eles destacaram-se, no século XX, Pontes de Miranda, Miguel Reale, Tércio Sampaio Ferraz Júnior, Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat. Em suas obras é possível identificar diferentes posições no que se refere ao processo de construção do conhecimento jurídico e a tentativa de delimitação de um campo científico na área do Direito. De outro lado, a partir da última década do século passado, uma vez que a inclusão do TCC como atividade obrigatória nos Cursos de Graduação em Direito, e já na primeira década do século XXI, considerando então a expansão da Pós-Graduação em

desenvolveu o projeto *Conhecer: construindo novas possibilidades para a ciência do Direito e a pesquisa jurídica no Brasil*⁴⁰; de 2008 a 2009, desenvolveu o projeto *Aprender Direito: conhecendo os fundamentos epistemológico da Ciência e do Ensino do Direito e propondo novas estratégias metodológicas, tendo como ponto de partida o Racionalismo Crítico*⁴¹; de 1990 a 2008, também desenvolveu o projeto *Ensino Jurídico e Direito Educacional no Brasil Contemporâneo: diretrizes curriculares, sistemas de avaliação, liberdade de ensinar e outras questões administrativas, legais e*

Direito, houve um expressivo aumento da produção de obras sobre a pesquisa jurídica, em especial manuais de Metodologia da Pesquisa voltados ao novo mercado consumidor. Entretanto, a grande maioria desses manuais possui uma preocupação muito mais formalista relativamente à pesquisa (ABNT) do que efetivamente sobre a produção material do conhecimento. A discussão epistemológica, base da metodologia da pesquisa, é esquecida ou reduzida a poucas linhas, sendo que os autores brasileiros que trataram do tema são mormente esquecidos. Nesse contexto, três questões iniciais precisam ser respondidas: a) quais as principais propostas epistemológicas construídas pela Teoria do Direito no Brasil, e quais seus limites e possibilidades? b) quais os pressupostos epistemológicos da Metodologia da Pesquisa Jurídica produzida e reproduzida no Ensino do Direito (de Graduação e Pós-Graduação) no Brasil contemporâneo? e c) quais os limites e possibilidades dos modelos epistemológicos propostos pela Teoria do Direito brasileira e pela Metodologia da Pesquisa Jurídica hegemônica no ensino do Direito brasileiro? A pesquisa proposta neste projeto procura responder a essas questões com o objetivo de, partindo dessas respostas, responder a outra questão, mais importante, e que é o objeto central da pesquisa: qual(is) modelo(s) epistemológico(s) e respectiva(s) estratégia(s) metodológico(s) é(são) mais adequado(s) às especificidades da pesquisa jurídica?! (RODRIGUES, 2015, *sic*).

⁴⁰ Outro projeto vinculado com o programa de doutorado, de acordo com descrição do autor: -A produção acadêmica e científica na área do Direito repete, regra geral, a mesma característica da pesquisa profissional existente nessa área, qual seja a de buscar e/ou construir argumentos que comprovem a(s) hipótese(s) apresentadas ela é parecerística e busca comprovar a hipótese proposta não busca testá-la e, muito menos, refutá-la. Essa forma de realizar pesquisa é essencial nas diversas profissões jurídicas, onde se defendem direitos dentro de processos regidos pelo princípio do contraditório. Entretanto, traz graves problemas quando se pensa na necessidade da produção de avanços no campo da ciência. Considerando essa situação e a vasta produção ocorrida no século XX na área da Teoria do Conhecimento e da Epistemologia, em especial as pesquisas realizadas por Karl Popper, pergunta-se: há possibilidade de utilizar o método de tentativa e erro, com testes empíricos (representados neste caso por observações e pesquisa documental) para a construção efetiva de uma ciência do Direito? A hipótese apresentada como ponto de partida da pesquisa é que é possível trabalhar na área de Direito com a estratégia metodológica construída por Karl Popper e apresentada esquematicamente como P1, TE, EE, P2. Com a sua utilização a pesquisa não buscará confirmar as hipóteses, mas será crítica, utilizando a refutabilidade como critério de demarcação, permitindo diferenciar ciência e não ciência a pesquisa científica das pesquisas filosóficas profissionais. A hipótese alternativa é utilizar a metodologia de projetos proposta por Imre Lakatos, que se apresenta como uma complementação ou aperfeiçoamento da metodologia popperiana. O objetivo geral da pesquisa é propor e testar um novo método de pesquisa para a ciência do Direito, possibilitando diferenciar o conhecimento científico dos conhecimentos filosófico e profissional demarcando os limites entre o que é e o que não é Ciência do Direito...! (RODRIGUES, 2015, *sic*).

⁴¹ Novamente vinculado ao programa de Doutorado, de acordo com a descrição: -Fundamentos epistemológicos da Ciência do Direito e novas estratégias metodológicas para a construção do conhecimento jurídico e para o ensino do Direito, tendo como ponto de partida o Racionalismo Crítico. Problema: A produção do conhecimento acadêmico na área do Direito sofre de uma disfunção histórica: ela repete no campo científico a mesma característica da pesquisa profissional, qual seja a de buscar e/ou construir argumentos que comprovem a hipótese apresentada. Em outras palavras, ela é parecerística e portanto sempre comprova a hipótese proposta já que não busca em nenhum momento testá-la (refutá-la). Essa prática se repete no processo de ensino-aprendizagem existente nos Cursos de Direito. E esse tipo de pesquisa, essencial nas diversas áreas profissionais do Direito, tem problemas graves quando se pensa em termos acadêmicos e na necessidade da produção de avanços no campo da ciência. Considerando essa situação e a vasta produção realizada no século XX nas áreas da Teoria do Conhecimento e da Epistemologia, quais abordagens e estratégias podem ser adotadas para superar esse problema histórico? Hipótese: É possível trabalhar na área de Direito com uma estratégia metodológica diversa, na qual a pesquisa não busque confirmar as hipóteses, mas seja crítica, utilizando a refutabilidade como critério de demarcação, permitindo diferenciar ciência e não ciência a pesquisa científica da pesquisa profissional. E essa estratégia pode ser construída tendo como ponto de partida o Racionalismo Crítico. Com base nessa estratégia também é possível construir uma metodologia didático-pedagógica estruturada a partir do estudo e resolução de problemas. Objetivo geral: Realizar uma crítica fundamentada do atual modelo de produção dos saberes acadêmicos na área do Direito e propor uma nova abordagem metodológica que possibilite a diferenciação entre ciência e não ciência nessa área do conhecimento entre o fazer pesquisa científica e o fazer pesquisa profissional...! (RODRIGUES, 2015, *sic*).

pedagógicas; já de 1990 a 1994, atuou no projeto *Da crítica do Direito ao Direito Alternativo: de como a teoria se transformou em prática*, sendo que os dois últimos projetos não possuem descrição publicada no Lattes (RODRIGUES, 2015).

Ainda sobre sua trajetória acadêmica, em conformidade com as publicações em seu currículo Lattes, não obsta asseverar que suas temáticas de pesquisas, mormente sua dissertação e tese, sempre estiveram vinculadas com a questão do Ensino Jurídico. Especificamente sobre seu mestrado, defendido na UFSC, cujo orientador foi Luís Alberto Warat, personalidade importante na discussão do tema e que se inclui entre os principais autores na Categoria Temática de Ensino Jurídico, o qual será a seguir tratado, teve como título *O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho*, cuja defesa ocorreu no ano de 1987. Sobre a temática de sua dissertação, não há como se olvidar de mencionar o pensamento de Lyra Filho, autor que figura entre as cinco principais referências sobre o Ensino Jurídico e, como será mais bem analisado na sequência, um dos principais entusiastas da Teoria Alternativa do Direito. Wanderlei Rodrigues também se dedicou ao tema em seu doutorado, cuja tese também foi defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, o título foi *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*, sendo que o ano de obtenção do título foi em 1992, com orientação de Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira, professora Titular do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, atuante na área de Direitos Sociais, Direitos Coletivos, Direitos Sindical, Direito e Fraternidade e Metodologia de Pesquisa em Direito, também em consonância com seu Lattes (RODRIGUES, 2015).

A análise do Currículo Lattes de Wanderley Rodrigues demonstra uma íntima relação acadêmica com o tema do Ensino Jurídico, seja por meio dos *supra* citados projetos de pesquisas, seja pelos inúmeros artigos científicos, textos jornalísticos, trabalhos publicados em anais e capítulos de livros sobre o tema⁴², mas principalmente em relação ao tema desenvolvido em sua dissertação e

⁴² A exemplo de artigos científicos: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela. Ensino jurídico e a disciplina de História do Direito no Brasil: discussões parlamentares e alterações curriculares. Revista Opinião Jurídica (Fortaleza), v. 16, p. 186-207, 2014; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Acesso à educação superior e transferência entre cursos e instituições. Revista @prender on Line, Marília - SP, n. 31, p. 66-67, 2006; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. Sequência (UFSC), Florianópolis - SC, v. 52, p. 201-216, 2006. Livros publicados: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEIRA, Danilo Christiano Antunes (Org.); BECHARA, Gabriela (Org.); HEINEN, Luana Renostro (Org.). Conhecer Direito III - Anais do I Encontro Brasileiro de Pesquisa e Epistemologia Jurídica. 1. ed. Florianópolis, SC: CAD/PPGD/UFSC, 2015. v. 1. p. 946; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Mezzaroba, Orlando (Org.); Motta, Ivan Dias da (Org.). Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos. 1. ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2013. v. 1. 492p.; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (Org.). EDUCAÇÃO JURÍDICA. 2. ed. Florianópolis: Fundação Boiteux / PPGD UFSC, 2012. v. 1. 392p. Capítulos publicados: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Planejando atividades de ensino para Cursos de Direito. Educação Jurídica. 3ed. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux/PPGD UFSC, 2014, v., p. 361-386; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos Cursos de Direito. In: Gretha Leite Maia Correia Lima; Zaneir Gonçalves Teixeira. (Org.). Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito. 1ed. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, v., p. 323-354. Textos

sua tese. Neste sentido, não se poderia deixar de ressaltar a importância da contribuição de Luis Alberto Warat como orientador, bem como a influência do pensamento de Roberto Lyra Filho, ambos os autores que, a levar em consideração a pesquisa do Estado da Arte, se mostram como base na discussão do Ensino Jurídico. Ademais, a dedicação com que o autor trata das questões jurídicas no Ensino Superior e na Pós-Graduação, de certa forma, vai contra o argumento mencionado alhures de que os pesquisadores, *grosso modo*, estão negligenciando o assunto, por vezes se esquivando de construir uma crítica robusta, de modo a contribuir para o entendimento do fenômeno do Ensino Jurídico em toda sua complexidade. Por outro lado, a quantidade de trabalhos publicados sobre o tema, bem como o número de trabalhos e livros publicados sobre o assunto, por si só, já explicam o motivo pelo qual o autor se apresenta como principal referência na Categoria Temática de Ensino Jurídico. A seguir, apresenta-se a Tabela 8 que dispõe da quantidade de referências de Horácio Wanderlei Rodrigues.

Tabela 8: Relação entre livros e quantidade de referências em Horácio Wanderlei Rodrigues

Obras	Quantidade de referências
<i>Ensino jurídico e direito alternativo</i>	9 ⁴³
<i>Pensando o ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes</i>	6 ⁴⁴
<i>Ensino jurídico: saber e poder</i>	4 ⁴⁵
<i>Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos</i>	4 ⁴⁶
<i>Ensino jurídico para que(m)?</i>	2 ⁴⁷
<i>Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino</i>	1 ⁴⁸

Com base na Tabela 8, em que se apresentam as obras de Rodrigues citadas nas 60 pesquisas, *Ensino jurídico e direito alternativo*, referenciada por nove pesquisas, quais sejam, Alves (2008),

jornalísticos: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos: limites e possibilidades. Folha Acadêmica, Curitiba (PR), v. 103, p. 12 - 12, 01 abr. 1995; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios jurídicos: um problema mal resolvido. Ouvidor, Florianópolis (SC), v. 1/III, p. 6 - 6, 01 out. 1992; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Código comentado: método de ensino em discussão. O Pulso, Belo Horizonte (MG), v. II/1, p. 3 - 3, 01 maio 1991.

⁴³ Alves (2008), Alves Neto (2011), Balikian (2008), Barros (2007), Brandão (2014), Carlini (2006), Iocohama (2011), Mossini (2010) e Pugliesi (2011). Sendo que uma das obras está em coautoria com Eliana Botelho Junqueira.

⁴⁴ Alves (2008), Alves Neto (2011), Barros (2007), Carlini (2006), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Vella (2010). Sendo que uma obra está em coautoria com Eliana Botelho Junqueira.

⁴⁵ Alves (2008), Carlini (2006), Mossini (2010) e Simão (2013).

⁴⁶ Almeida Júnior (2006), Alves Neto (2011), Iocohama (2011), Mossini (2010) e Pugliesi (2011). Sendo que uma obra está em coautoria com Eliana Botelho Junqueira.

⁴⁷ Iocohama (2011) e Pugliesi (2011). Obra organizada pelo autor.

⁴⁸ Carlini (2006).

Balikian (2008), Barros (2007), Brandão (2014), Carlini (2006), Iocohama (2011), Mossini (2010) e Pugliesi (2011), aparecendo, então, como sua obra mais utilizada. Esta foi a primeira obra, de sua autoria, em que o autor discute a Teoria do Direito Alternativo, tendo sua primeira edição datada de 1993. De início a obra traz uma contextualização histórica, investigando especificamente a evolução dos currículos e a Resolução Número 3, de 13 de outubro de 1989, do Conselho Federal de Educação a qual tratou do currículo mínimo e carga horária mínima de aulas para o Curso de Direito. Contudo, como ele apresenta mudanças curriculares que não constituem a base para uma mudança efetiva de ensino, nem se apresenta como uma solução aos problemas, “[...] pois em muitos momentos ignora a questão estrutural do Ensino do Direito, que envolve problemas de ordem política e epistemológica (RODRIGUES, 1993, p. 58). O autor também trata da formação simbólica, por meio do tecnicismo e do dogmatismo, baseado em um ensino de códigos comentados e manuais. Na mesma obra ainda é construída uma crítica a respeito da crise epistemológica que se instalou no Direito, dada a dicotomia que o reduz em basicamente duas matrizes: o Positivismo e o Jusnaturalismo.

Sobre a Teoria do Direito Alternativo, ou Uso Alternativo do Direito, de acordo com o autor, representa um movimento crítico que começou a ganhar força na década de 1980, ainda não constituindo uma escola jurídica ou um movimento hegemônico, mas cujo pensamento começou a influenciar também o ensino. Seu objetivo principal é redefinir o paradigma jurídico por meio da superação do tradicional modelo, pautado numa perspectiva bacharelesca, elitista e tecnicista. Inclusive, de acordo com o autor, muitas raízes, pressupostos e objetivos estão alinhados com o pensamento de Roberto Lyra Filho, principalmente por meio de seu trabalho desenvolvido na Nova Escola Jurídica Brasileira, a NAIR, influenciado pelo movimento alternativo europeu. Outro autor que deve ganhar destaque como vanguardista do movimento alternativo, ainda na perspectiva do autor, é Luís Alberto Warat, por meio de seu trabalho linguístico-epistemológico, desenvolvido pela Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito, a ALMED. Embora o Direito Alternativo tenha se consolidado a partir dos anos 80, seu nascimento ocorreu anos antes, como assevera Rodrigues (1993):

O movimento, em princípio, é uma consequência de todo o processo de crítica do Direito desenvolvido principalmente a partir do início da década de 70. A falta de resultados concretos, oriunda da ausência de estratégias específicas, levou ao desenvolvimento de uma série de ações individuais ou grupais e que em determinado momento começaram a despontar, às quais foi dada esta denominação (RODRIGUES, 1993, p. 153).

Destarte, como aponta o autor, o Direito Alternativo é inovador. Ele faz uma opção pelos pobres, contrariando a perspectiva elitista do Direito, formando a máxima do -Direito achado na rua (RODRIGUES, 1993). Por sua forma, há um contato direto com os problemas populares e a

utilização do Direito como instrumento de luta. Por outro lado, também traz uma proposta maior, qual seja, a de construir uma sociedade mais justa⁴⁹. Esta proposta está alicerçada na convicção pessoal do autor de que o verdadeiro socialismo é necessariamente democrático, e de que a democracia só é plenamente realizável no socialismo (RODRIGUES, 1993). Diante do exposto, não há como deixar de notar a influência marxista que dá baldrame ao pensamento Alternativo. Ademais, se levar em conta que o movimento brotou no imaginário de seus criadores inicialmente nos anos de 1970, auge da Guerra Fria e da influência estadunidense no Brasil, é possível cogitar que o movimento tenha representado mais uma resposta de indignação à hegemonia capitalista que subjugava o Brasil, inclusive na esfera do Ensino Jurídico – como se pode observar na criação do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito, o Ceped –, do que, propriamente crítico. É provável que naquela época não se imaginasse que, com o mundo dividido pela Guerra Fria, e com os Estados Unidos imperando seu capitalismo ao ocidente, e principalmente ao Brasil, algumas décadas depois as Universidades fossem assoladas pelo pensamento marxista e pelos ideais políticos e econômicos esquerdistas e comunistas.

Por outro lado, dentre a lista de referências de Wanderlei Rodrigues, a obra *Pensando o ensino do Direito no Século XXI*, cuja primeira edição ocorreu em 2005, aparece em segundo lugar como mais citada. Conforme ele mesmo aponta em seu prefácio, o livro foi fruto de mais de vinte anos de pesquisa e reflexão sobre o Ensino do Direito e o Direito Educacional. Seu texto situa a questão dos Cursos de Direito em três níveis diferentes: em primeiro lugar, estabelece um diagnóstico dos problemas existentes, no âmbito geral do Ensino do Direito e no campo específico do projeto pedagógico; em seguida, analisa detidamente as novas diretrizes curriculares; e, finalmente, apresenta propostas concretas de organização dos cursos em diferentes modelos curriculares. O livro discorre, em seu início, sobre a crise no ensino, no âmbito estrutural, por meio do paradigma político-ideológico e epistemológico; no âmbito funcional do mercado de trabalho, da identidade e da legitimidade dos operadores jurídicos; também fala da crise operacional, em decorrência da má administração das Instituições de Ensino, da falta de didática-pedagógica e da

⁴⁹ Neste propósito, em contrassenso, cita-se Mendonça sobre o pensamento nietzschiano: –a democracia atua sobre as massas e estabelece a igualdade como parâmetro do nivelamento do desenvolvimento individual. Por essa razão, ele critica duramente todos os partidos políticos, uma vez que: [...] são obrigados, em razão do referido propósito, a transformar os seus princípios em grandes baboseiras a fresco para assim poder pintá-los nas paredes. Nesse caso, não há mais nada a mudar e é mesmo supérfluo levantar um dedo sequer para se opor a isso; pois, nesse campo, é a frase de Voltaire que se aplica: 'quando o populacho se põe a pensar, tudo está perdido'. [...] Além disso, se do que se trata agora em toda política é apenas tornar a vida mais suportável ao maior número possível de pessoas, é portanto sempre atribuição dessa maioria determinar o que se deve entender por vida suportável (NIETZSCHE, 2007, p. 191). Ora, Nietzsche já anunciava que os partidos políticos estavam destinados a construir 'baboseiras, isto porque a igualdade é parâmetro de seus discursos. Sendo a igualdade um veneno tóxico, porque nivela as condições de desenvolvimento do homem, resta apontar suas características e sugerir o seu antídoto. A igualdade aprisiona o indivíduo na satisfação daquilo que é comum. Ela não explicita, portanto, as potencialidades do sujeito a serem desenvolvidas; ao contrário, ignora o vigor, a dimensão individual e a capacidade desse indivíduo de realizar atividades que desenvolvam as suas potencialidades, tudo isso em defesa do coletivo (MENDONÇA, 2012, p. 334).

falta de um currículo construído de forma harmônica, pensando na formação de um profissional que, ao mesmo tempo em que conheça o aparato legal, também seja crítico dele e da sociedade em que vive. Em outro momento, o autor apresenta, de forma cronológica, as reformas curriculares que deram origem às principais mudanças no cenário jurídico, o que acaba por retomar as questões trazidas na obra *Ensino jurídico e direito alternativo*, porém de forma mais completa. Ao final, Rodrigues (2005) tece algumas críticas sobre a atual diretriz pedagógica, ressaltando principalmente questões relacionadas ao tempo de duração dos Cursos de Direito, em que pese a polêmica sobre a redução do curso para quatro anos, do período de 1973 a 1995, na vigência da Resolução Número 3 de 1973 do Conselho Federal de Educação; duração da hora-aula, na qual defende a equivalência entre ela, a hora-relógio, de 60 minutos, e a hora-sindical, de modo a garantir a produtividade do aluno e a salubridade do docente trabalhador, dado que as horas-aulas menores acabam por ter de se duplicar em algumas disciplinas, tornando o trabalho do educador deveras extenuante e tornando as aulas muito maçantes aos educandos. Por fim, os critérios de formação dos docentes, sendo o mais importante deles a exigência da Pós-Graduação, preferencialmente mestrado e doutorado, como requisito básico à docência, fato que, de acordo com o autor, muitas vezes não é cumprido por algumas instituições.

Rodrigues (2005), conclui que, dada a grande quantidade de Cursos de Direito que se inauguram e a conseqüente quantidade de bacharéis que se formam, tanto as instituições acabam por diminuir a qualidade da Educação, frente ao modelo produtivista de quantidade, como também o mercado de trabalho acaba por não conseguir absorver todos os profissionais formados. O Ensino Jurídico deve, para mudar essa realidade, assumir o papel de formar “[...] profissionais conscientes de seu papel na sociedade” (2005, p. 284), devendo ser operadores do Direito qualificados para o exercício das diversas profissões jurídicas e conscientes de seu papel político dentro de uma sociedade de mudança. Contudo, acrescenta que, em nenhum momento, pretendeu em sua obra reproduzir verdades prontas e acabadas, nem receitas infalíveis. Uma vez que a Ciência é um processo de produção de conhecimentos no qual cada passo depara-se com novos fatos, querer produzir conhecimentos científicos, no sentido de querer produzir verdades inquestionáveis e imutáveis, é, em parte, um dos grandes equívocos do Direito. Por outro lado, o autor também não quis reduzir a análise efetuada a proposições meramente reformistas, sendo necessário bem mais do que isso. É importante, de acordo com Rodrigues (2005), abalar as estruturas mesmas do sistema vigente e fazer uma revolução, implodindo o velho para que possa surgir o novo. Por outro lado, ainda em relação à área didática, como assevera o autor, o Ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional. Em grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente – ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica – e se restringem, em

sala de aula, a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional, adotando um ou mais livros-textos, que serão cobrados dos alunos nas avaliações. E encerra de forma bastante enfática:

O ensino do Direito, tal como se apresenta hoje, não satisfaz. As sucessivas tentativas históricas de corrigi-lo têm sido infrutíferas. Tem-se contemporaneamente a possibilidade de encarar a solução para esses problemas a partir de uma revolução no âmbito do próprio processo de ensino-aprendizagem, sepultando os centenários currículos puramente formais dos projetos pedagógicos tradicionais e adotando novos modelos ainda não utilizados na área do Direito. É chegado o momento de se partir para uma revolução, aplicando efetivamente novas propostas atreladas ao reformismo instituído (RODRIGUES, 2005, p. 287).

Em suma, é possível notar do discurso construído pelo autor que *Pensando o ensino do Direito no Século XXI* se tornou uma obra muito mais madura e completa que *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*, na qual o autor acabou por se limitar à apresentação da Teoria do Direito Alternativo em detrimento do ensino. Porém, naquela, Wanderlei Rodrigues parece analisar a questão do Ensino Jurídico de forma muito mais ampla, construindo uma crítica atrelada ao histórico de currículos e diretrizes de 1827 a 2002, o autor também se preocupa em retomar questões pedagógicas dos Cursos de Direito, apontado inclusive para uma crítica baseada no pensamento de Edgar Morin, a qual menciona que o conhecimento pertinente e necessário, a partir do Século XXI, deve ser pensado e produzido conforme seu contexto, de forma global e multidimensional e levando em conta a complexidade das questões. Neste sentido, com base nessa obra em específico, não há dúvida de que o autor concorda com o contexto de crise em que vive o Ensino Jurídico, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também estrutural, por meio da própria questão simbólica que cerca a formação em Direito, como também funcional, dada a saturação do mercado de trabalho e da crise identitária do operador do Direito. Assim, é possível concluir que o principal argumento trazido pelo autor está pautado, principalmente, em mudanças efetivas no currículo do curso, porém sem a ilusão de que um novo currículo influencie em uma nova concepção de ensino, nem que tal mudança consiga ser feita em um curto período de tempo.

Já na obra *Ensino jurídico: saber e poder*, de acordo com o próprio autor, versão revisada de sua dissertação de mestrado – intitulada *O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho*, defendida em 1987. O trabalho, publicado no ano seguinte, em 1988, representa sua primeira publicação como livro. Nesta obra Rodrigues (1988) inicia retomando os aspectos da trajetória histórica das faculdades jurídicas ou dos cursos jurídicos, ressaltando o período de projeto dos cursos e os diversos contextos que representaram as mudanças de diretrizes curriculares. Sua principal contribuição está na discussão simbólica das Faculdades de Direito, enquanto fomentadoras de uma ideologia elitista. Ademais, é

apresentada a posição dos sete maiores pesquisadores, na opinião do autor, sobre o tema do Ensino Jurídico, são eles: João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim de Arruda Falcão Neto, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luís Alberto Warat. Em que pese à opinião de Rodrigues (1988), importa asseverar que dentre sua listagem dos principais autores na discussão do Ensino Jurídico apenas três deles correspondem ao resultado da presente pesquisa, apresentados na Tabela 7 do capítulo anterior, a saber, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria e Roberto Lyra Filho. Os demais autores, embora estejam presentes no Anexo 3, em respeito ao método de pesquisa adotado, por não terem alcançado o mínimo de 10 referências não foram incluídos no grupo de pesquisadores mais influentes, com base no Estado da Arte – de acordo com o mesmo anexo, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim Arruda Falcão Neto e João Batista Villela, apresentaram, respectivamente, três, quatro, quatro e seis referências. Neste sentido, mesmo não sendo exata, é interessante observar que a lista apresentada por Rodrigues (1988) apresenta certa relação com o resultado de pesquisa, visto que três dos autores também foram apontados com relevo. Por outro lado, insta salientar que o resultado apresentado na Tabela 7, relativa aos cinco autores, não tem por objetivo restringir ou diminuir os demais autores.

Data venia, em que pese à 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, em capítulos ou livros publicados, sendo que suas áreas de atuação, enquanto pesquisador, estão mais vinculadas com o Direito Civil (VILLELA 2015). Não obsta ressaltar, contudo, que nenhuma obra se encontra listada no Anexo 3. Álvaro Melo Filho, por outro lado, embora seja grande referência do Direito Desportivo, se dedicou 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. Porém, com base na tabela do Anexo 3, o autor aparece em apenas três referências (BRASIL, 2015a). 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* (BRASIL, 2015a). Porém, ainda com base na tabela do Anexo 3, suas obras aparecem em apenas quatro referências. Joaquim de Arruda Falcão Neto, outro pesquisador que vem se dedicando ao

Direito Constitucional, embora sem qualquer artigo sobre Ensino Jurídico, publicou o livro *Os advogados, ensino jurídico e mercado de trabalho* e *O ensino jurídico e as associações de classe dos advogados*, além de publicações em capítulos de livros sobre o mesmo tema (BRASIL, 2015a). Não obstante tais pesquisas, de acordo com o Anexo 3, foram encontradas apenas quatro referências na pesquisa de Estado da Arte sobre Falcão Neto, o que, assim como os autores anteriores, reitera a argumentação de que, ao contrário do destaque atribuído por Rodrigues (1988), com base na presente dissertação, tais autores não se apresentam como a base do pensamento no Ensino Jurídico. Por outro lado, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luís Alberto Warat, também apontados como grandes pensadores do tema, já se ancoram nos resultados do Estado da Arte aqui realizado, dado que os três autores se encontram entre as cinco principais referências na Categoria Temática do Ensino Jurídico. Por outro lado, importante ressaltar que todos os autores citados por Rodrigues (1988) têm suas *magnum opus* publicadas no final do século XX – o que inclui a própria obra de Rodrigues, coeva à promulgação da Constituição Federal, o que fragiliza a contribuição dos teóricos no que se refere a sua atualidade.

Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos, representando a quarta posição, de acordo com a quantidade de trabalhos referenciados nas pesquisas, é o quinto livro do autor, foi publicado em 1995. Nela o autor retoma mais uma vez a questão dos currículos⁵⁰, tema considerado de relevante importância, uma vez que circunscreve grande parte de sua obra. Rodrigues (1995) também retoma aspectos históricos dos cursos jurídicos e critica, de forma bastante enfática, o elitismo cultural que foi construído e influenciado graças aos bacharéis de Direito, que, não raras as vezes, saíam dos bancos universitários brasileiros e, além de ocupar os escritórios advocatícios e os cargos jurídicos públicos, também passaram a constituir preponderantemente a elite pensante do século XIX e meados do século XX. Como assevera o autor, as aulas eram realizadas em forma de aulas-conferência, em um modelo absolutamente expositor e dogmático, não havendo qualquer possibilidade para o debate ou o contra-argumento dos alunos. Seguiu-se o mesmo paradigma da Universidade de Coimbra, a qual, como mencionado, já era alvo de críticas, tendo em perspectiva seu método obsoleto. Assim, os primeiros docentes, que em pouco tempo se tornariam bacharéis, corresponderiam à elite econômica e intelectual brasileira, os quais ocupariam os primeiros escalões

⁵⁰ Sobre a questão dos currículos, não há óbice em citar as contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), cujas pesquisas representam fortes referências ao meio acadêmico, sobretudo no que se refere a obra *Teorias de currículo*, a qual teve por objetivo, na perspectiva das autoras, mostrar a construção de sentidos para o currículo e, ao mesmo tempo, levar o leitor a construir outros sentidos em diálogo com o percurso. Sobre a estrutura da obra é importante ressaltar que os capítulos deste livro são temáticos, ao mesmo tempo em que incluem o pensamento de autores que lidam com os temas escolhidos. No geral, a seleção dos autores e obras foi definida pelos temas, mas também o desenrolar de alguns capítulos foi marcado pelo desejo de abordar uma determinada obra ou autor que parecem mais emblemáticos no tema em pauta. A relação da atuação das pesquisadoras pode ser vista também na organização geral do livro, em que partiram da percepção da tradição intelectual do campo em direção aos três capítulos finais nos quais se explicitam os conceitos de currículo e de política curricular com os quais operam as investigações (LOPES; MACEDO, 2011).

políticos e administrativos do país (RODRIGUES, 2002). Porém, não há como negar que os novos formados em Direito, influenciados com o mesmo pensamento dogmático e elitista que receberam na faculdade, também estariam presentes nas academias literárias, nas redações de jornais e no comando das primeiras fábricas e indústrias do Brasil. Desta forma, dado que poucas eram as opções de formação superior no Século XIX e início do Século XX, as Faculdades de Direito representaram muito mais do que a formação de advogados, juízes e promotores, ela foi o principal meio de construção do conhecimento e moldou a forma de pensamento de muitas gerações.

Ainda sobre a discussão dos currículos, de acordo com Rodrigues (1995), durante as décadas que sucederam a inauguração das Faculdades de Direito no Brasil, os currículos no Período Império tinham por características, mormente, o totalitarismo acadêmico, uma vez que as Faculdades ficavam totalmente à mercê do governo central, que na época era comandado pelo Imperador Dom Pedro II. Inclusive, os recursos, currículos, metodologia, nomeação de professores, definição de programas também faziam parte do monopólio exercido pelo governo. Ademais, ainda em acordo com o autor, no que se refere ao modelo pedagógico adotado, não há dúvida de que fora o jusnaturalismo a doutrina dominante. Somente a partir de 1870 que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo. Por fim, ainda sobre os currículos, Rodrigues (1995) retoma a questão da metodologia didática por meio da exclusividade das aulas do tipo conferência, muito semelhante com o método adotado em Coimbra, o qual já era considerado bastante tradicional e antiquado no início do Século XIX – embora, não obsta ressaltar aqui, que este modelo de aula conferencista ainda constitua a base pedagógica de muitos docentes, embora a referência date de mais de vinte anos⁵¹.

Hoje os cursos jurídicos auxiliam, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos de um certo liberalismo, mesclado de nuances de conservadorismo, a manutenção do *status quo* político-econômico-social. A expectativa é que se possa transformá-lo em um instrumento a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Deve ele formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo; operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada da consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de resgate da cidadania⁵²

⁵¹ –No Império o Ensino do Direito se caracterizou por: a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorreriam na estrutura social (RODRIGUES, 2002, p. 19).

⁵² *Data maxima venia*, inicialmente não há óbice em criticar a expressão do autor –resgate da cidadania (RODRIGUES, 1995, p. 21), qual o sentido desta frase? Em princípio, só existiriam duas interpretações: ou o autor entende que outrora havia cidadania e hoje ela não existe mais, o que talvez seja um contrassenso histórico; ou, de fato, a cidadania esteja em perigo e necessita ser salva.

(RODRIGUES, 1995, p. 21).

A discussão do simbolismo nos Cursos de Direito, enquanto formação de intelectuais superiores, ainda pode ser observada nos tempos hodiernos. O próprio pronome de tratamento Doutor, tradicionalmente utilizado desde o Império, é prova do ranço elitista de que aqueles os quais passavam pela Faculdade de Direito se tornavam superiores aos demais cidadãos. A reprodução simbólica do Direito enquanto curso das elites intelectuais não só persiste como, possivelmente, é um dos fatores que mais causa fascinação entre aqueles que a escolhem. Não é por outro motivo que as Faculdades de Direito são prósperas em número e que os egressos são os profissionais em maior número, se comparado com os formados em outros cursos, conforme estatísticas já apresentadas. Infelizmente, a vaidade, que tanto ludibria os ingressantes, é também a causa da saturação do mercado de trabalho, pois, por mais que haja a consciência de que o Direito representa hoje uma área com muita concorrência, em que, ao mesmo tempo em que grande parte dos formados não consegue sequer sucesso na aprovação do Exame de Ordem, os cargos de órgãos públicos e privados que necessitam da formação jurídica também não conseguem absorver tal número de formados. Outrossim, para aqueles que ainda não conseguiram o resultado favorável no Exame, podem escolher entre trabalhar em uma área totalmente diversa da jurídica, ou continuar tentando prestar o Exame, favorecendo ainda mais a indústria de cursos preparatórios e apostilas jurídicas milagrosas, bem como a dinâmica de desaprovação em massa do próprio órgão de classe. Ou ainda, para os que finalmente conseguem ser aprovados no Exame de Ordem, diante da enorme concorrência, não raras vezes, muitos advogados favorecem o desprestígio da profissão pela atividade antiética e pela concorrência desleal, diante de convênio com facções criminosas, consultorias gratuitas e cobranças de honorários com valores abaixo do mínimo estabelecido pela Ordem dos Advogados.

Em *Ensino jurídico para quem?*, publicado inicialmente em 2000, Rodrigues (2000) aparece como organizador da obra e autor de apenas um capítulo; em seu texto, ele resume muito bem seu pensamento a respeito dos pontos cruciais que devem ser questionados sobre a crise do Ensino Jurídico. Como o próprio autor anuncia na apresentação, o livro, escrito no contexto do início do novo milênio, por meio de todos os textos, buscará auxiliar na compreensão da crise do Ensino Jurídico e das alternativas que vem sendo trazidas para solucioná-la. Importante ainda ressaltar que todos os autores dos textos integram o corpo discente e docente do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. No primeiro texto, Rodrigues (2000) sintetiza os principais problemas do Ensino Jurídico no Brasil e que, em sua argumentação, corroboram para o contexto crítico em que se encontram, assim, são eles: o conservadorismo e o tradicionalismo; a demasiada influência do pensamento positivista, levando o Direito ao reducionismo científico do dogmatismo positivo, o qual restringe a análise do fato à mera

perspectiva da legalidade; o método pedagógico das aulas do tipo conferência que, normalmente são unidisciplinares e não favorecem a reflexão e a cosmovisão que o Direito requer; sobre o perfil discente, também argumenta que geralmente trabalham no período inverso ao que frequenta o curso, impossibilitando um tempo maior de pesquisa e leitura; sobre o perfil docente, também argumenta que geralmente são mal preparados, sem qualquer formação pedagógica e se utilizam da carreira magisterial apenas como complemento, pois normalmente atuam na atividade de advogado, promotor ou juiz; sobre o mercado de trabalho, não há dúvida de que está saturado; por fim, argui que a crise dos Cursos de Direito não é apenas pedagógica, mas, antes de tudo, política, visto que as Faculdades são centros reprodutores de ideologia do poder estabelecido. Ainda no mesmo texto, Rodrigues (2000) aponta quatro características que resumem uma possível solução:

- a) Necessidade de uma alteração curricular que introduza um currículo mais flexível, que concilie a teoria e a prática de forma harmônica, e que permita a sua adaptação às realidades sociais e regionais, voltando-se, assim, para a profissionalização em função dos respectivos mercados de trabalho;
- b) A substituição da aula-conferência por formas alternativas de metodologia e técnicas didático-pedagógicas (como aulas dialogadas, aula interativa, a mesa redonda, as diversas dinâmicas de grupo, dentre outras) que viabilizem a implantação de uma educação participativa;
- c) A implantação de um ensino interdisciplinar, em substituição ao ensino dogmático, exegético e unidisciplinar, visando desenvolver a visão crítica do fenômeno jurídico, o raciocínio jurídico e a adequação do Direito à realidade social em constante evolução. É necessário ensinar o aluno a pensar, e a pensar não apenas a lei, mas também a sua legitimidade e eficácia;
- d) Aumentar a qualificação e dedicação do corpo docente e exigir maior dedicação do corpo discente (2000, p. 18).

Em relação ao item *b*, sobre a substituição da aula-conferência por formas alternativas de metodologia e técnicas didático-pedagógicas, não há óbice em destacar a pesquisa empírica realizada por Carlini (2006), em sua tese *Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao Ensino de Direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo*, na qual seu objetivo foi investigar a aplicabilidade do paradigma da aprendizagem baseada em problemas com alunos de Graduação em Direito. Para isso, de acordo com a autora, o trabalho resgatou a perspectiva histórica da implantação e desenvolvimento dos Cursos de Direito no Brasil e analisou criticamente o estágio atual do Ensino de Direito que, –quase sempre está fundamentado na transmissão de conhecimento do professor para os alunos, com uso recorrente e quase exclusivo da aula-expositiva (CARLINI, 2006, p. 258), entendida aqui em seu viés tradicional que não enseja ou solicita a participação do aluno, que não suscita o levantamento de dúvidas, de questionamentos ou crítica, aquela aula em que o professor, na qualidade de único detentor do conhecimento, escolhe o que o aluno deve saber e aquilo que não é necessário que ele saiba. Na mesma trincheira de Carlini (2006), Zitscher (2004), na obra *Metodologia do Ensino Jurídico com Casos – Teoria & Prática*, pesquisadora da

Universidade de Hamburgo, Alemanha, afirma que, trabalhando no Brasil como professora visitante, logo no início lhe chamou atenção o fato de que, no ensino universitário, raramente se usa o caso concreto. O ensino é dedicado a transmitir ao aluno a estrutura do sistema dominante em cada matéria, não sendo de interesse geral a solução de casos concretos.

Sobre a importância de alteração curricular, insta salientar que esta é uma das grandes preocupações de Rodrigues, o qual retoma sistematicamente todas as suas obras e se dedica de forma exaustiva no livro *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*, publicado em 1995. Não obstante tais publicações, importa ressaltar que tanto a publicação de 1995 quanto a de 2000, bem como a obra de 1988, a qual também examina a importância da reforma curricular, são, por evidente, anteriores à Resolução Número 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, que institui novas diretrizes curriculares aos cursos e que consistiu uma grande inovação ao cenário acadêmico, pois, de forma expressa, ressaltou a importância da interdisciplinaridade, da integração entre teoria e prática, da pesquisa e das disciplinas zetéticas, bem como a fundamental necessidade de uma formação humanística e axiológica. De tal forma, como apontou posteriormente Rodrigues (2005), sobre a mesma disposição normativa, a promulgação da Resolução Número 9 “[...] permitiu flexibilizar o currículo não apenas para as Instituições de Ensino, mas também para o próprio corpo docente” (2005, p. 232). De forma que, passou a permitir a prática de atividades que atinjam os níveis do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, em relação às aulas do tipo conferência, a citação aponta como um dos problemas da crise educacional do Direito o método pedagógico da aula conferencista, modelo tradicional nos cursos jurídicos, importado do sistema coimbreense de ensino, no qual consiste em aulas expositivas, em que o professor se coloca à frente na sala de aula, diante de sua mesa ou de seu púlpito, e profere seus ensinamentos. A principal crítica que se poderia fazer deste modelo de aula se refere à pouca abertura ao debate, embora geralmente as aulas do tipo conferência comportem também um tempo para perguntas, seu próprio método já indica que o professor se coloca como portador das respostas, conhecedor supremo do Direito – inclusive, pressupõe que existam verdades derradeiras aos fatos sociais e aos dilemas jurídicos. Esta forma de aula é bastante eficiente para o paradigma de ensino reprodutivista em que se encontram as Faculdades de Direito, com salas cada vez maiores a fim de caber o maior número de alunos, de forma que a massa discente cubra o salário docente com folga, onere o menos possível os alunos e ainda possibilite o maior lucro possível ao empresário – no caso das instituições privadas. Contudo, por outro lado, como contra-argumenta o próprio autor, outras dinâmicas ou formas de interação educando-educador, como no caso dos seminários, “[...] não apenas são inadequadas para as turmas com muitos alunos, como podem ser tão autoritárias e dogmáticas quanto à preleção” (RODRIGUES, 2005, p. 19). Em um primeiro momento, porque os alunos não possuem, em regra geral, conhecimento suficiente dos temas para

conseguirem superar a visão colocada pelo professor; em segundo lugar, tais dinâmicas continuam colocando o docente como coordenador do processo, pois é ele quem dirige o debate e indica os textos para o seminário. Assim, como prossegue o autor, o controle do conteúdo continua sendo do professor.

Tal controle possibilita à atividade docente não apenas equivocada visão de que o professor é o único detentor da verdade, como também facilita a proliferação de ideologias políticas, pensamentos hegemônicos e concepções simbólicas nefastas à formação do aluno, uma vez que limitam seu contato com uma única teoria ou forma de pensamento, não contribuindo para sua maturação enquanto educando e sua emancipação enquanto ser crítico e capaz de refletir sobre seu papel enquanto profissional e cidadão. Destarte, tal crítica acaba por fazer relação com a terceira característica trazida pelo autor, qual seja, relativa ao modelo unidisciplinar das aulas, mormente das matérias técnicas, como Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial e Direito de Processo, em que os professores baseiam suas aulas principalmente na exposição e interpretação da letra da lei. Este modelo possivelmente ocorre pelo fato de que tais disciplinas favorecem ainda mais a perspectiva dogmática, à medida que se relacionam diretamente a uma legislação específica, correspondendo a uma determinada doutrina. Assim, o professor de Direito Penal, pela própria intenção de ensinar ao aluno o conteúdo legislativo, acaba por basear suas aulas apenas no texto legal e nos preceitos doutrinários – os quais não deixam de seguir uma formação dogmática e tecnicista. Ademais, pode-se dizer também que devido à grande extensão dos textos legais e a própria ordem jurídica influente no Brasil, a *civil law*⁵³, fazem com que o entendimento do Direito seja pautado na norma, de forma que a seu operador se torne necessário principalmente seu conhecimento. Contudo, tal perspectiva se olvida do fato de que para se aplicar o Direito, ou minimamente para entendê-lo, é necessário compreender sua complexidade enquanto ordem jurídica e sua relação com questões práticas que vão além do texto legal e da hermenêutica, tais como o conhecimento sociológico, político, psicológico e econômico, por exemplo. Em que pese à importância de tais conhecimentos à formação em Direito, vale o alerta trazido por Rodrigues (2000):

A pretensão de mudar o ensino jurídico através da alteração do currículo é falsa. A introdução de disciplinas formativas e fundamentais [ou seja, disciplinas zetéticas] (regra

⁵³ Como aponta Vieira (2007), a expressão *Civil Law*, usada nos países de língua inglesa, refere-se ao sistema legal que tem origem ou raízes no Direito da Roma Antiga e que, desde então, tem-se desenvolvido e se formado nas universidades e sistemas judiciários da Europa Continental, desde os tempos medievais; portanto, também denominado Sistema Romano-Germânico. Esta ordem jurídica se contrapõe ao *Common Law*, a qual, de acordo com Morinoni (2010) as leis não têm a pretensão de fechar os espaços para o juiz pensar; portanto, não se preocupam em ter todas as regras capazes de solucionar os casos conflitivos. Isto porque, no *common law*, jamais se acreditou ou se teve a necessidade de acreditar que poderia existir um Código que eliminasse a possibilidade de o juiz interpretar a lei. Nunca se pensou em negar ao juiz do *common law* o poder de interpretar a lei. De modo que, se alguma diferença há, no que diz respeito aos Códigos, entre o *civil law* e o *common law*, tal distinção está no valor ou na ideologia subjacente à ideia de Código.

geral da área das ciências sociais), que visam dar ao aluno maior senso crítico e poder de raciocínio, parte de uma premissa falsa: a de que elas são críticas em si mesmas. Esquece-se que qualquer disciplina pode ser recuperada pelo sistema e dogmatizada, ajudando a reforçar a estrutura dominante. Mesmo porque a crítica para ser realmente efetiva precisa ser feita no interior das disciplinas jurídicas (2000, p. 19).

Neste sentido, sobre a crítica que fez a respeito do modelo unidisciplinar, sobretudo nas aulas que demandam o ensino da dogmática jurídica, importa ressaltar que uma reforma curricular que inclua matérias de cunho mais zetético ou que se tente incluir tais assuntos nas já existentes, como a inclusão de discussões da Criminologia ou da Psicologia Forense nas aulas de Direito Penal, torna-se equivocada, pois parte da premissa de que bastaria uma simples mudança na ementa curricular para as disciplinas deixarem de ser dogmáticas e tecnicistas. Como retoma Rodrigues (2000), uma disciplina, em princípio considerada zetética, não se torna crítica em si mesma, possibilitando que o aluno desenvolva uma formação reflexiva e autônoma. Se assim fosse, bastaria que se incluísse às disciplinas técnicas do curso temas zetéticos, ou ainda, incluir dinâmicas de debates e outros métodos pedagógicos nas aulas. A crítica trazida pelo autor tem bastante pertinência, pois vai de encontro com a ideia de que bastaria uma mudança curricular ou uma reforma na ementa das disciplinas para torná-las mais propensas à formação crítica dos alunos. Sua fala demonstra a preocupação de que mesmo em uma disciplina considerada de perspectiva mais zetética, humanística ou axiológica, ainda há o risco de que as aulas sejam transformadas em um terreno fértil para reproduções ideológicas e políticas, ou ainda que as aulas se tornem tão dogmáticas quanto as demais, quando, por exemplo, na disciplina de Filosofia, o professor limita sua aula à apresentação de conceitos derradeiros e esquemas que transformem o pensamento filosófico em uma reprodução de verdades inquestionáveis.

Por outro lado, ainda sobre o docente, não se poderia deixar de ressaltar que a crítica, embora feroz, trazida pelo autor – que, como será mais bem esquadrihado, também faz eco a outros – de que uma parcela da culpa recai sobre o professor deve ser ponderada, pois, em realidade, ele se torna mais vítima do que autor diante do sistema em que se insere. Desta forma, o professor, que nada mais é do que um funcionário, um trabalhador, segue a ementa disciplinar que lhe é designado, que por sua vez é respaldada por uma instituição e conseqüentemente pelo próprio Estado, na figura de determinado órgão público, no caso o Ministério da Educação. Sendo assim, a crítica que se faz tanto ao modelo conferencista de aula quanto à influência do modelo dogmático, deve ser mitigada pela própria questão do tempo e das necessidades em que se impuseram diante do contexto e da realidade de salas de aulas cada vez mais numerosas e um cronograma maior para ser cumprido. O educador, embora seja o principal e mais direto protagonista do ensino, não pode arcar com toda a culpa pela crise e o fracasso de um sistema – se é que ela de fato existe –, nem se esperar dele esforços hercúleos e sobre-humanos. Ao mesmo tempo, ele não deve se acovardar em um discurso

cômodo e vitimista, pois, a instituição que o representa delimita metas a ser atingidas, ele, enquanto educador, deve honrar sua função de protagonista na formação de seus educandos. Nas palavras de Rodrigues, a função do educador é “[...] dar ao aluno apenas os instrumentos necessários para que ele se autodesenvolva, não se restringindo a ser um mero papagaio ou macaco de auditório” (2000, p. 19).

Por fim, a última obra de Horácio Wanderlei Rodrigues referenciada entre as pesquisas do Estado da Arte sobre o tema do Ensino Jurídico foi *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*, correspondendo, pois, a obra menos citada do autor, lembrada apenas na tese de Carlini (2006). Não obstante aparecer uma única vez e representar a menos citada, tal fato não indica necessariamente um desprestígio da obra ou uma menor relevância do trabalho frente aos demais. Por outro lado, talvez indique não apenas os esforços da autora da tese que o citou na busca por referências que fujam do lugar-comum, ou também aponte para a falta de busca bibliográfica dos demais autores, que provavelmente tenham se acomodado em utilizar obras mais populares e de mais fácil acesso nas bibliotecas e livrarias. O livro, então, publicado em 2002, representa novamente os esforços do autor em retomar a questão das diretrizes curriculares enquanto aspecto importante no debate da crise do Ensino Jurídico, à medida que as reformas estruturais até então realizadas pouco modificaram, de forma efetiva e prática, a realidade das Faculdades de Direito. Por outro lado, também tem por objetivo alertar ao leito que não bastam meras mudanças formais ao ensino, a crise – que na perspectiva do próprio autor é factual e inquestionável – requer mudanças drásticas, envolvendo a própria concepção de ensino e de Direito existente, e que vão muito além de modificações curriculares e mudanças nas ementas das disciplinas. Um das mais fundamentais contribuições de Rodrigues (2002) aponta para a crítica da reforma curricular ocorrida em 1962, a qual instituiu um currículo mínimo, porém, dada suas funestas modificações que influenciaram os cursos tornando-os demasiadamente técnicos, em comparação com o primeiro período, de 1827 a 1961, caracterizou uma total despolitização da cultura jurídica.

O primeiro período, iniciado ainda durante a criação dos cursos do Império, o qual representou um currículo único, como apontado pelo próprio autor, foi caracterizado pelo controle do governo e tendo como base epistemológica básica o pensamento jusnaturalista, fortemente influenciado pelos Dogmas Católicos – perspectiva hegemônica até a década de 1870, quando começou a chegar ao Brasil as primeiras publicações sobre o evolucionismo e o positivismo, que paulatinamente passaram a influenciar os juristas (RODRIGUES, 2002). Ademais, não há como negar que até o advento da República Velha, os Cursos Jurídicos se restringiam a uma parcela tão pequena e elitizada da população que ideias ultraliberais, como bem retratou Camara (2000), em sua obra *Luiz Gama, o Advogado dos escravos*, ao exemplo do pensamento abolicionista no regime

escravocrata e no republicanismo do governo, pouco ecoavam entre os filhos dos fazendeiros, dos novos industriários e dos políticos. Todavia, como retoma Rodrigues (2002), graças ao movimento de democratização de ensino ocorrido na Primeira República, outras classes sociais passaram a frequentar os Cursos de Direito, as quais nem sempre eram representadas pelos filhos da elite, que mais se interessavam na erudição acadêmica do que propriamente uma formação que lhes possibilitasse o exercício de uma profissão. Houve, pois, uma busca por uma maior profissionalização dos cursos, fato que apontou para a influência maciça da perspectiva epistemológica positivista e o pensamento tecnicista.

A forma do currículo mínimo em 1962, promulgado pela Lei Número 4024 (BRASIL, 1961), como aponta Mossini (2010), alterou o currículo único de matriz rígida, pré-estabelecida, inalterado e uniforme, para todos os cursos, para a concepção de currículo mínimo para os Cursos de Graduação no Brasil, o que resultou na criação do bacharelado em Direito, com duração de cinco anos, o qual deveria possuir um rol de disciplinas mínimas – Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Prática Forense, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Financeiro e Economia Política. A partir da década de 1970, com o maior desenvolvimento da economia brasileira e o crescimento econômico e populacional, aumentou-se também as oportunidades de trabalho, o número de Faculdades de Direito também aumentou, o que culminou em um maior acesso da classe média à Graduação. Em 1972, ainda na argumentação da autora, houve uma nova alteração do currículo mínimo nacional, por meio da Resolução Número 3 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972), embora menos significativa, a qual durou até 1994. Assim, como concluiu Rodrigues (2002), nota-se, mormente pelo primeiro currículo mínimo, a clara tentativa de transformar os Cursos de Direito em estritamente profissionalizantes, “[...] com a redução – para não falar em quase eliminação – das matérias de cunho humanista e da cultura gerall (2002, p. 25). Sendo que grande parte das disciplinas foram substituídas por outras voltadas à atividade prática do advogado, dando continuidade ao processo de tecnificação do Ensino Jurídico, que havia sido iniciada na República Velha.

De outra banda, ao mesmo tempo em que o autor se dedica de forma extenuante à discussão das diretrizes curriculares – o que também ocorre em outras obras, como Rodrigues (2000, 2002, 2005), na tentativa de demonstrar a importância de sua reforma, o autor também argumenta que o currículo se tem mostrado, no decorrer dos tempos, como o grande vilão do Ensino do Direito, já que suas modificações se tornam uma solução anódina à realidade. A sua defasagem das normas se atribui grande parte aos males ali presentes – como grande exemplo, citado alhures, figura a inclusão das disciplinas de Psicologia Forense por meio da Resolução de 2004, porém tal reivindicação e a discussão sobre sua importância para o Ensino Jurídico já eram defendidas por Clóvis Beviláqua

em 1927 (BEVILACQUA, 1977). Desta feita, ainda na crítica do autor, consequência da morosidade legislativa no campo educacional, a maioria das propostas de reforma iniciam por essa instância, acreditando poder resolver uma crise estrutural por meio de um novo conjunto normativo e de um novo currículo. Porém, acabam piorando e fomentando ainda mais o retrocesso do Ensino Jurídico, como ocorreu com a Reforma do Currículo Mínimo na década de 1960, que modificou de forma muito superficial frente às necessárias mudanças que a realidade da crise impõe, como ocorreu com a Resolução Número 9, que, embora tenha sido positiva, na opinião do autor, e representado um divisor de águas, além de tardia, muito pouco modificou na prática – “[...] prova disso é que mais de cem anos de continuadas mudanças curriculares não tem resolvido nenhum dos problemas básicos do Ensino do Direito” (RODRIGUES, 2002, p. 52). Em suma, as Faculdades de Direito continuam fortemente influenciadas pelo pensamento positivista, pela formação técnica e, cada vez mais, o pensamento profissionalizante persiste, em um contexto econômico e social em que o mercado de trabalho se torna ainda mais saturado e competitivo. Sendo assim, com base no autor, o Ensino Jurídico, que deveria formar e capacitar seres pensantes, capazes de analisar a sociedade em que vivem com base nos parâmetros estabelecidos na legislação, acabam por se limitar a um discurso decorado, em que o conhecimento dogmático e técnico da letra da lei se sobrepõe à formação crítica e à construção de um conhecimento emancipatório. Apresentada a análise das obras de Horácio Wanderley Rodrigues, passa-se a apresentar e discutir as obras de Luis Alberto Warat.

3.1.2. Luis Alberto Warat

Falecido em 2010, o jurista Luis Alberto Warat é considerado um dos grandes baldrames na discussão do Ensino Jurídico – como defendeu Rodrigues (1988) em sua obra *Ensino jurídico: saber e poder*. De ascendência argentina, mas nacionalidade também brasileira – sendo, possivelmente o único a ter dupla nacionalidade latino-americana, como ele próprio satirizava, (ROCHA, 2012) –, fez sua Graduação em Direito pela Universidade de Buenos Aires e concluiu sua tese de doutorado na mesma instituição, realizou seu pós-doutorado na Universidade de Brasília. Foi professor da Universidade Federal de Goiás, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Universidade Federal da Paraíba, Universidade da Bahia, Universidade da Serra Gaúcha, Universidade de Brasília, Centro Universitário do Triângulo, Universidade de Granada, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Buenos Aires, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade de Belgrano e Universidade de Morón, ambas na Argentina. Além de sua enorme experiência docente publicou importantes obras sobre o Ensino Jurídico, embora também tenha tratado do tema em outras publicações – como em sua *Introdução Geral ao Direito*, porém não de forma específica (BRASIL, 2015a). Ainda sobre a vida docente de Warat,

argumenta Rocha (2012), em seu artigo *A aula mágica de Luis Alberto Warat*, autor que se apresenta como um de seus coautores e principais interlocutores de seu pensamento:

Luis Alberto Warat é um grande pensador que, a partir de um sólido conhecimento do Direito, transita livremente desde a filosofia, psicanálise, literatura até a teoria do Direito. Com suas ideias contestadoras e radicais, vindas de lugares inesperados, marcou profundamente o universo jurídico. Warat sempre foi Professor de Direito. A sua vida se confunde com a história da crítica do Direito que caracterizou a pós-graduação brasileira dos anos oitenta, onde formou muitos juristas que hoje são destaque no cenário nacional. Warat teve como grande diferencial a capacidade de inspirar pessoas e reunir amigos em torno de suas ideias, motivação que por si só transformava qualquer encontro em um espaço de grande afetividade e genialidade (ROCHA, 2012, p. 2).

Em 1972, publicou *Ensino e saber jurídico*, sua primeira obra sobre o tema do Ensino Jurídico. Já no ano de 1983 escreveu *Faculdade Jurídica e seus dois Maridos*, obra infelizmente não tratada em nenhuma das pesquisas. Publicou posteriormente também *Ciência Jurídica e seus dois maridos*, a obra também retrata uma sátira ao próprio romance de Jorge Amado *Dona Flor e seus dois maridos*, em que é possível interpretar a metáfora com os dois maridos de Florípedes, a Dona Flor: representando os tipos básicos de ensino existentes nas Faculdades de Direito, de um lado o ensino tradicional e dogmático, fruto de grande crítica nas obras de Warat, tal modelo, por evidente se personifica na figura pacata do farmacêutico Teodoro; por outro lado, há o ensino alternativo, crítico ao modelo tradicional vigente, dessarte, com o objetivo de conseguir seduzi-lo, centralizado na formação crítica do aluno, tal ensino, então, personifica-se na figura do malandro sedutor Valdomiro, o Vadinho. Também publicou, em 2004, a obra *Epistemologia e Ensino do Direito: o Sonho acabou*. Desta forma, apenas serão analisadas as obras que tiverem sido referenciadas por alguma das 60 pesquisas e que tiverem relação específica com o tema do Ensino Jurídico. A Tabela 9 apresenta, então, as duas obras que ecoam nas pesquisas sobre determinada temática:

Tabela 9: Relação entre livros e quantidade de referências em Luis Alberto Warat Obras Quantidade de referências

<i>Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou</i>	3 ⁵⁴
<i>Ensino e saber jurídico</i>	1 ⁵⁵

Em *Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou*, obra publicada inicialmente no ano de 2004, Warat retoma a ideia de sedução, construída na obra *A ciência Jurídica e seus dois*

⁵⁴ Barros (2007), Brandão (2014) e Mossini (2010). Sendo que uma edição estava em coautoria com Leonel Severo Rocha e Gisele Cittadino.

⁵⁵ Alves (2008), obra em coautoria com Rosa Maria Cardoso da Cunha.

maridos, enquanto características que deveriam ser inerentes ao educador. Assim, o educador sedutor, sinônimo daquele que cativa o educando por meio de seu carisma, de forma a tornar o processo de ensino lúdico, o educando se coloca como centro do ensino, de forma participativa e crítica, se apresenta em total oposição ao professor tradicional, obsoleto, detentor soberbo da verdade e dos dogmas. Como apresenta Warat, o educador sedutor – ou –professor sedutor¹¹ (2004, p. 119), em sua expressão – incita à construção de um imaginário que procure sua autonomia, quebrando o útero e deslocando o afeto protetor para o prazer sem culpa. Na didática da sedução, busca-se a realização coletiva de um imaginário carnavalizado, em que todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações. Neste diapasão, a cômica metáfora da personagem Vadinho de Jorge Amada representa não apenas um novo tipo de Direito e de ensino, como também encarna na figura de um novo tipo de educador: galanteador, malandro, libertino, maleável, acessível, alegre, submersível, engraçado, caricaturesco e, em suma, sedutor, capaz de despertar no mais desinteressado aluno o encanto pelo conhecimento do Direito e o prazer em estudar. Na obra *A ciência Jurídica e seus dois maridos*, o autor se apresenta como o próprio Vadinho, traçando de forma detalhada as características que o coloca como representante da malandragem boêmia de Salvador dentro da Faculdade de Direito:

Eu sou um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala de aula, proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas. Eu sou uma abelha-vampiro, uma abelha da ilusão que suga verdades, os fragmentos de múltiplos saberes, as palavras que me acariciam para construir os favos em que desejo pôr o mel. Com meu comportamento docente procuro a utopia, falsifico a possibilidade de construção de um mundo, dele pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provoco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências (WARAT, 1985, p. 176).

A reforma pedagógica proposta por Warat, então, representa a subversão do professor tradicional, em sua indumentária de extrema formalidade e com seu discurso erudito, escondido por detrás de uma carreira de prestígio ora na função pública, ora como renomado advogado, a figura do jurista educador, na tradição das Faculdades de Direito se apresenta como único representante da verdade, conhecedor das leis, das jurisprudências e dos ensinamentos das doutrinas – até aqui decorados –, também dotado de certa experiência na prática forense, o professor, de acordo com o ensino tradicional da perspectiva waratiana, esconde-se com sua própria vaidade, como que se quisesse esconder a fragilidade de sua própria identidade. O autor, por meio da construção de um espetáculo no contexto da sala de aula, por meio de novas dinâmicas de ensino e novos métodos didáticos, elege o próprio carnaval brasileiro como outra metáfora que expressa a preocupação de sua pedagogia com a construção de um Ensino Jurídico muito mais agradável e convidativo, assim o

autor nomeia de ensino carnavalizado como aquele construído por um educador Vadinho, ressuscitado no próprio domingo de Carnaval, diretamente do romance de Amado (2000). De acordo com Warat (2004), como primeiro traço decisivo de uma prática discursiva carnavalizada passa por seu auto estabelecimento uma ordem semiológica democrática⁵⁶. Pode-se dizer que, a partir do momento em que se situa no interior de um processo de significações carnavalizadas, não é mais possível à sociedade representar-se na imagem de uma comunidade orgânica e unificada, na imagem de um mundo firmemente definido na razão e na imagem de uma sociedade que conta papéis claramente determinados. Em resumo, sua nova concepção de Ensino Jurídico, carnavalizado e amadoresco, representa uma concepção democrática, democracia essa também do próprio ensino, visto que as Faculdades de Direito não se apresentam como o reduto das oligarquias e nem da elite – muito embora seja possível ainda encontrar grande influência de tal pensamento, como se discorreu anteriormente. Neste sentido, critica Warat:

A democracia tradicionalmente vinculada ao direito – nos estreitos limites da versão liberal do mundo – termina sendo apresentada como a concretização histórica de um ‘Estado Democrático’ que se assegura como tal através dos mecanismos instituintes do ‘Estado de Direito’. Essa expressão conota principalmente a necessidade de fazer reinar a lei, de fazer do cumprimento das leis a mola propulsora da democracia (2005, p. 144).

Ainda na perspectiva do autor, desde a Revolução Francesa se começa a falar da igualdade de todos os cidadãos. Esta igualdade determina a submissão de todos ante a lei. Todos têm direito que a lei lhes seja aplicada arbitrariamente. Nada se diz da igualdade de participação efetiva na formação das leis. Nem do Direito de todos a que sejam respeitadas suas diferenças. Tratar os homens ignorando a diferença de seus desejos é ignorá-los e submetê-los a certos desejos institucionalmente triunfantes. Psicanaliticamente falando: ignorar que os outros são diferentes é aniquilá-los como seres com existência autônoma (Warat, 2004)⁵⁷. Contudo, pode-se afirmar que esta nova democracia, concebida pelo autor, representa a própria ideia de igualdade e possibilidade de acesso ao ensino, não apenas em relação ao ingresso às Faculdades, mas acesso ao próprio conhecimento jurídico. Em outras palavras, o acesso ao conhecimento do Direito, no contexto dos cursos, por meio de educadores que fossem capazes de traduzir e ensinar aquilo que fosse necessário

⁵⁶ No sentido waratiano, de acordo com explicação desenvolvida por Katya Kozicki, no texto *Semiologia Jurídica: da Semiologia política à semiologia do desejo*, a semiologia está ligada ao estudo que realiza dos signos, pode ser estudada a partir de três planos de análise, tomando em consideração os diferentes tipos de vinculação que os signos mantêm entre si: como os outros signos; com os objetos que designa; com os homens que os usam. Sendo assim, ainda na explicação da autora, o conhecimento do Direito sempre esteve estruturado numa abordagem que privilegia os níveis sintáticos e semânticos de análise. Esta é, por exemplo, a perspectiva do positivismo, preocupado com o estudo das normas dentro de um nível sintático bem como com o estabelecimento de uma condição semântica de sentido (KOZICKI, 2015).

⁵⁷ Sobre o argumento de que o princípio de igualdade nasceu na Revolução Francesa, conforme cita Warat (2005), data venia, não corresponde ao discurso histórico, uma vez que o primeiro registro histórico do princípio da igualdade pode ser encontrada no Monte Sinai, conforme demonstra a mitologia cristã, pela figura de Moisés e os Dez Mandamentos, conforme tese desenvolvida por Eric Voegelin, na obra *Ordem e História: Israel e a Revelação*, primeiro volume (VOEGELIN, 2010).

à formação deles. Sendo assim, a democracia, de acordo com o autor, para este momento precisa inventar novos estilos de convergência entre os processos de participação social e os forçosos mecanismos de delegação de poder que necessitam para impulsionar a dinâmica do todo social. O dificultoso acesso ao conhecimento jurídico diz respeito também a própria linguagem demasiadamente técnica que se propaga, por meio dos jargões e dos brocardos latinos que há muito se mantêm, na argumentação do autor, corresponde a um suporte de manutenção de poder, como que se apenas aos juristas fosse possível codificar os termos legislativos e interpretá-los, de forma a assegurar a inviolabilidade de seu posto enquanto operadores do Direito. A proposta de carnavalização, então, se apresenta como proposta a combater tal *status quo*⁵⁸. Sobre a figura do professor tradicional e temeroso de perder seu poder, ainda importante ressaltar a crítica de Warat sobre o narcisismo docente, apresentada na obra *Filosofia do Direito: uma introdução crítica*:

O narcisismo docente esconde a tênue qualidade da identidade de alguns professores. Eles conseguem fortalecer a autoimagem do seu –eu– com as ilusões de grandezas que obtêm do culto imperial de seu discurso erudito. Empregam o saber como tentativa de preencher o vazio de suas vidas. Ensinam como uma forma de estabelecer um processo existencial de auto atenção. Ensinam como uma forma de preencher o tempo e iludir-se de seu vazio na desvalorização dos outros, mas dependendo destes outros desvalorizados. Precisam do aplauso como um inócuo preenchimento do vazio (WARAT, 1996, p. 200).

De outra banda, *Ensino e saber jurídico*, publicado em 1972, com coautoria com Rosa Maria Cardoso da Cunha, representa, como já se salientou, a primeira obra do autor na qual a questão do Ensino Jurídico é abordada. Neste período, ainda incipiente e muito próximo de sua Graduação, ocorrida em 1965, revela uma preocupação com a construção de uma crítica ao Ensino Jurídico, o qual vai de encontro com o tradicionalismo e o dogmatismo dos cursos. Ainda não se encontra uma acabada proposição a respeito do método pedagógico carnavalizado, nem tampouco a relação entre o perfil deste novo educador e a personagem libertina de Vadinho em Jorge Amado, apresentada como o próprio *alter ego* de Warat, em oposição ao ensino tradicional e seu professor, o qual também é comparado, em antítese, à personagem de Teodoro⁵⁹. Nas considerações de Warat e Cunha (1977), o Ensino Jurídico que se satisfaça com a simples e ingênua transmissão da chamada –cultura jurídica

⁵⁸ A respeito da linguagem jurídica, Warat (1994) discorre sobre a questão de forma ainda mais precisa no primeiro volume da obra *Introdução Geral ao Direito*, ressaltando a questão da demasiada erudição e tecnicismo como formas de manutenção do poder: –Enfim, podemos dizer que, de um modo geral, os juristas contam com um arsenal de pequenas condensações de saber: fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, elos rápidos que formam uma minoria do direito a serviço do poder. Produz-se uma linguagem eletrificada e invisível – o 'senso comum teórico dos juristas' – no interior da linguagem do direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder! (WARAT, 2002, p. 15).

⁵⁹ A respeito da leitura de Jorge Amado, principalmente na obra *Dona Flor e seus dois maridos*, Warat assume sua predileção pelos personagens e a comparação entre os dois tipos de ensino: –Cada vez que leio esse romance de Amado me surgem as associações mais esquisitas: a necessidade de misturar e não separar a conotação da denotação, o meu do seu, os uns dos outros, a pragmática de semântica, a razão da história, a ciência da literatura, a segurança da subversão, a marginalidade do instituído, a ambivalência da univocidade! (WARAT, 2000, p. 25).

tradicional (1977, p. 57) estará reforçando os ingredientes ideológicos do Direito, caracterizado, nessas circunstâncias, como um processo educacional dogmático. Consequentemente, os recursos utilizados na elaboração do instrumental teórico desse Direito são também recursos dogmáticos.

Destarte, afirma enfaticamente o autor, as Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação técnicos para se dedicarem, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do servidor público e do jurista, em geral, à medida que possam fomentar para que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico. Paradoxalmente, o termo operador do Direito evidencia uma concepção de bacharel pronto para manter o funcionamento da máquina jurídica, distanciando-se da perspectiva crítica de quem poderia repensar o Direito com Ciência. É neste sentido que se questiona: que Ensino Jurídico é este que não estabelece, de saída, a crítica do conhecimento como condição de formação do bacharel? A perspectiva dos autores de formação jurídica não se limita apenas à função profissional que o bacharel em Direito irá exercer, mas também defendem uma formação jurídica como arma social e política, crítica a qual certamente faz relação ao pensamento de Wanderlei Rodrigues, uma vez que também defende que os cursos jurídicos não podem se limitar à formação bacharelesca, por meio de aulas que possibilitem aos alunos apenas decorar leis e jurisprudências, com base na única interpretação de doutrinadores. A crítica waratiana, pois, defende a implementação de uma formação ampla e crítica. Porém, para cumprir essa tarefa, concluem, deve-se inicialmente discutir a relação teórica dos juristas e os requerimentos da vida comunitária. Ademais, também se torna importante discutir como e por que a cultura jurídica cria ficções ou promete situações de segurança, mediante um sistema normativo, que na condição de ordenamento jurídico formal não pode eludir a insegurança muitas vezes gerada pelas insatisfatórias condições de existência.

Ainda sobre o pensamento de Luis Alberto Warat, bem como sua influência à discussão do Ensino Jurídico, importa realçar a dissertação de Dilsa Mondardo, *Vinte Anos Rebeldes: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de Luiz Warat*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1992, a qual deu origem à obra de mesmo título. Como aponta a autora, de acordo com a lógica pedagógica de Warat de não submissão na relação entre professor e aluno, o primeiro não forma discípulos, mas cúmplices (MONDARDO, 2000). O tema da dissertação demonstra, assim, a importância de Warat para as pesquisas acadêmicas e sua relevância ao debate jurídico. Fato que não ocorre com outros autores, uma vez que não se tem documentado semelhante pesquisa que tenha se dedicado à análise de um autor específico do Ensino Jurídico. Sem embargo, não obsta afirmar que a única pesquisa específica sobre o pensamento de uma das referências aqui apontada seja de Luis Alberto Warat, o qual tem apenas três obras específicas sobre o tema, e não como Horácio Wanderlei Rodrigues, que possui seis obras específicas. É possível que o fator preponderante na escolha de Warat feita por Mondardo

(1992) tenha sido que até a data da conclusão de sua dissertação, Rodrigues possuía apenas uma obra publicada sobre o tema, qual seja, *Ensino Jurídico: saber e poder*, de 1988. Neste sentido, talvez, se sua dissertação fosse hoje reescrita, sua influência seria outra, dado que nas pesquisas que lhe sucederam, as referências baseadas em Wanderlei Rodrigues aumentaram consideravelmente, conforme se demonstrou pelo exame das 60 pesquisas do Estado Arte nessa pesquisa.

Insta ainda ressaltar que sua obra *Introdução Geral ao Direito*, de certa forma retomando sua obra publicada nos anos de 1970, *Ensino e saber jurídico*, o autor ressalta a Faculdade de Direito como prática preventiva dos processos de pós-alienação, como uma prática política dos Direitos Humanos. Sendo assim, afirma que o Ensino do Direito, enquanto importante curso de Graduação, dada a quantidade de formandos todos os anos, pode proteger contra estas formas patológicas de humanidade – de ordem social, política e econômica – que ameaçam se instalar como um fascinante projeto de existência. De acordo com ele, uma das coisas que se pode esperar do Ensino Jurídico, despojado das estratégias alucinantes dos saberes da lei, é a de poder contribuir para a formação de personalidades visceralmente comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais, quais sejam, a dignidade e a solidariedade⁶⁰. Em suma, como se pode observar, seu pensamento expressa também a importância da formação humanística nos cursos jurídicos e o papel desempenhado pelos cursos em transformar ou, minimamente, influenciar os estudantes para o exercício da cidadania.

Como apresentam Maciel e Faleiros (2015), no *Artigo proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o Ensino Jurídico*, a visão de Warat sobre o Direito é reflexo de seu vasto conhecimento, relativo ao pensamento de representantes de searas variadas do conhecimento humano. Aí se incluem tanto os franceses Barthes, Deleuze, Guattari e Foucault quanto o alemão Nietzsche, que lhe inspiram a querer ser um pensador singular. Aliás, é explícita a influência de Friedrich Nietzsche na obra de Warat, seja por colocar em questão a noção de um ensino rígido e pouco afável à reflexão, seja mormente por dispensar a dimensão da construção autônoma dos estudantes, que, em linhas gerais, seguem, de forma rigorosa, a doutrina posta, definida distante da diversidade de interpretações. Sua interpretação do Direito e a forma como vê seu ensino são marcadas pela indagação e exploração de caminhos e propostas que lhe permitem tanto recorrer a práticas múltiplas e cambiáveis quanto ter liberdade para inventar conceitos. Assim, ainda em relação aos autores, na sala de aula, Warat pretende ter –cúmplices|| (WARAT, 2000, p. 23), e não discípulos ou alunos. Nessa distinção, reside um fundamento central de seu pensamento educacional para o Direito: a sala de aula não é local para submissão ou repetição de discursos, mas para que os cúmplices retomem os

⁶⁰ Como apontam Maciel e Faleiros (2015), reconhecer no outro e em si mesmo a dignidade de sua existência, o compromisso com a vida, pensar e atuar procurando gerar homens melhores que se preocupem com a construção social da dignidade. Solidariedade representa estar junto dos oprimidos, participando comprometidamente de suas lutas; não é caridade ou paternalismo, que na verdade se mostram como formas aristocráticas de distanciar-se dos conflitos e impedir sua resolução. É a forma de sair no narcisismo, aceitar a existência do outro, em sua diferença (MACIEL; FALEIROS, 2015).

vínculos do saber com a vida como única arma afetivo-intelectiva contra a crise de civilização que marca o segundo milênio da cultura cristã ocidental. A cumplicidade a que se refere Warat deve ser visto como componente afetivo-terapêutico do processo pedagógico. Mas é sempre um vínculo de amor e de liberdade para que o discente crie seus próprios campos de problematização e questionamentos das certezas do mestre⁶¹. Em suma, pode-se dizer que Luis Alberto Warat representa não apenas uma base para a discussão do Ensino Jurídico, sua crítica vai muito além, açambarcando a própria constituição de Direito, enquanto área do conhecimento fundamental à sociedade moderna, pois constitui o baldrame de diversos patamares, desde a Economia e Política até mesmo a própria Psicologia – à medida que o caráter cogente jurídico influencia, de certa forma, a moral, por meio do *superego*.

3.1.3. José Eduardo Faria

José Eduardo Faria, graduado, mestre e doutor pela Universidade de São Paulo, possui sua dissertação intitulada *Direito, modernidade e autoritarismo: mudança sócio-econômica x liberalismo jurídico*, a qual teve orientação de Tércio Sampaio Ferraz Júnior, enquanto sua tese recebeu o título de *Poder e legitimidade: uma introdução a política do Direito*, com orientação de Goffredo da Silva Telles Júnior. Faria também concluiu seu Pós-Doutorado em Winsconsin University, Estados Unidos, dentro da especialidade de Sociologia Jurídica. É professor do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito, da Faculdade de Direito de São Paulo. Enquanto docente, atuou na disciplina de Metodologia do Ensino Jurídico, Sociologia e Sociologia Jurídica. Em relação a seus projetos de pesquisa, dedica-se ao Programa de Educação Tutorial da Secretaria de Ensino Superior, criado no mesmo ano, o qual foi idealizado e vem sendo financiado pela CAPES. Assim como Wanderlei Rodrigues, que possui pesquisas vinculadas ao projeto que trata do Ensino Jurídico⁶². Seja como for, em ambos os autores, é possível observar uma importante relação entre a temática do Ensino Jurídico e a pesquisa no contexto de Pós-Graduação, o que,

⁶¹ Sobre o vínculo afetivo e a formação libertária de Warat, comentam Maciel e Faleiros (2015) que o professor deve tornar a sala de aula em território de cumplicidades, amores e desejos; de reconhecimento recíproco entre docentes e discentes. O saber tem que servir para que se aceitem diferenças sem esperar que o outro nos devolva a imagem esperada de nós mesmos. Por isso, na teoria waratiana, o ensino jurídico como prática produtora de dimensões simbólicas comprometidas com os direitos do homem tem de responder pela formação de uma pedagogia da dignidade e da solidariedade social.

⁶² Como já mencionado, são eles: de 2013 até a atualidade, desenvolveu o tema *Ensinar Direito: Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito – história, crises, diretrizes curriculares e didática dos cursos jurídicos brasileiros*; 2010 a 2013 desenvolveu o projeto *Conhecer: construindo novas possibilidades para a ciência do Direito e a pesquisa jurídica no Brasil*; de 2008 a 2009 também construiu o tema *Aprender Direito: conhecendo os fundamentos epistemológico da Ciência e do Ensino do Direito e propondo novas estratégias metodológicas, tendo como ponto de partida o Racionalismo Crítico*; de 2008, também desenvolveu o projeto *Ensino Jurídico e Direito Educacional no Brasil Contemporâneo: diretrizes curriculares, sistemas de avaliação, liberdade de ensinar e outras questões administrativas, legais e pedagógicas*; já de 1990 a 1994, atuou no projeto *Da crítica do Direito ao Direito Alternativo: de como a teoria se transformou em prática*, todos os títulos e descrições estão de acordo com as publicações de seu currículos (BRASIL, 2015a).

grosso modo, vai contra o argumento de que não existe fomento à pesquisa sobre o tema e que, de alguma forma, os juristas possuem certo desinteresse em se dedicar ao assunto. Em relação às obras que se relacionam à temática, importa destacar que a única que foi contemplada entre as pesquisas do Estado da Arte foi *A reforma do ensino jurídico*.

Tabela 10: Relação entre livro e quantidade de referências em José Eduardo Faria

Obras	Quantidade de referências
--------------	----------------------------------

A reforma do ensino jurídico

6⁶³

A obra de José Eduardo Faria, *A reforma do ensino jurídico*, publicada em 1987, como relembra o próprio autor, começou a ser pensada e estruturada quando ele ainda era membro da Comissão de Ensino da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Considerando que Fábio Comparato, então presidente da Comissão, pediu ao autor que construísse um relatório que sintetizasse suas ideias a respeito dos problemas estruturais com a Faculdade. Uma vez que o relatório foi favorável e suas ideias tiveram aceitação bastante positivas, posteriormente, adveio a ideia da publicação. Não obstante o fato de que, em princípio, a obra faça referência a um projeto de crítica local, não há como negar que sua relevância ultrapassa as Arcadas e ecoe também nas demais Faculdades de Direito. Ademais, embora o autor tenha publicado apenas uma grande obra sobre a temática do Ensino Jurídico, nota-se a importância do texto na consideração da pesquisa de Estado da Arte. Como será mais bem examinada na sequência, sua influência no debate do Ensino Jurídico, além das referências estabelecidas pelo Estado da Arte – as quais colocam José Eduardo Faria em terceiro lugar como autor mais citado –, Pugliesi (2011), em sua tese, dedica um subcapítulo específico sobre seu pensamento.

De acordo com Faria (1987), em relação aos problemas de ordem mais estrutural das Faculdades de Direito – e principalmente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo –, um dos grandes dilemas enfrentados se refere ao modelo profissionalista que vêm influenciando cada vez mais o Ensino Jurídico. Ele acentua que se antes os cursos tinham por objetivo uma formação erudita, com uma profunda preocupação do educando com o futuro promissor que a Graduação lhe daria, seja na carreira forense seja na política, com o advento da democratização do ensino, o curso perdeu este caráter, justamente à medida que sua única preocupação passou a ser com a formação de bacharéis que pudessem atuar tecnicamente na carreira jurídica, como advogados, juízes, promotores ou delegados.

⁶³ Almeida Júnior (2006), Barros (2007), Iocohama (2011), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Ramalho (2014).

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à –rentabilidade‖ educacional anulou por completo, assim, a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas. Como decorrência, as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática (FARIA, 1987, p. 18, *sic*).

Assim, embora a crítica do autor tenha sido feita de forma genérica às Universidades posteriores à segunda metade do Século XX, especificamente a respeito da Graduação Jurídica, é possível afirmar que, ao passo que as Faculdades de Direito se tornaram um lucrativo negócio, o que contribuiu ainda mais para a proliferação de cursos, o ensino se tornou ainda mais desvinculado de uma formação que fosse além do mínimo exigido pelo mercado profissional. Se antes a Faculdade de Direito representava o reduto da elite, ou seja, o local em que se formavam os futuros jornalistas, políticos, artistas e administradores das grandes fortunas, com o novo contexto econômico e social que vivenciou o Brasil, por meio do ingresso de uma nova classe social às Faculdades, o ensino deveria também se adequar às novas exigências de mercado. Com isso, as disciplinas se tornaram cada vez mais específicas e técnicas, pois não havia necessidade de uma formação que fosse além do mínimo necessário para se entender o mecanismo legislativo e a lição doutrinária.

Faria (1987) enumera alguns aspectos do Ensino Jurídico que merecem maior atenção em relação a uma possível reforma. Em primeiro lugar a concepção de Direito deve ser reformada, na perspectiva dele, dado que, como discutido alhures, ela permanece sendo sede de transmissões equivocadas de poder, tanto por parte dos professores, que continuam exaltando sua função docente de dominação frente aos alunos, bem como a própria constituição de Direito enquanto construções baseadas em valores e ideologias que dizem respeito a uma elite dominante. Ainda com relação a este fato, na argumentação do autor, a própria pesquisa jurídica funciona como –meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial e não, propriamente, como centros de produção do conhecimento jurídico‖ (1987, p. 34). Neste sentido, a pesquisa nas Faculdades de Direito está condicionada a reprodução da sabedoria codificada e ao convívio com o Direito Positivo. Em terceiro lugar, Faria (1987) afirma que os professores de Direito, sejam eles juízes ou advogados, permanecem com uma visão individualizada, fruto, sobretudo, de sua experiência profissional setorializada, não representando uma visão historicamente sequencial, em que se perceberia muito mais a visão dinâmica evolutiva. Torna-se precisamente necessário, além do estágio supervisionado oferecido aos alunos, alguma disciplina que trabalhe em específico sua formação crítica – tal proposição se baseia no relatório apresentado pelo autor à Comissão de Ensino da Faculdade de

Direito da Universidade de São Paulo. Outrossim, Faria (1987) lembra que para o bem interpretar da lei, o jurista não pode ser formalista, dogmático, apegado a fórmulas legais, pois o Direito transcende ao texto da norma, que é estático, e está ligado à realidade social, que é dinâmica. Por fim, conclui o autor que, uma vez que o Direito não é neutro, uma vez que a norma legal nem sempre é o ponto de equidade entre os interesses dos conflitantes, o poder, infelizmente, atua em benefício de uns e em detrimentos de muitos.

De acordo com o autor, é possível pensar em concretas propostas que viabilizem a reforma do Ensino Jurídico e que vá de encontro com o processo de –adestramento⁶⁴ (FARIA, 1987, p. 57) advindo com o modelo tecnicista. Neste sentido, é importante somar esforços para se tentar recuperar uma postura acadêmica, capaz de estimular alunos e professores ao reconhecimento de que a manutenção do Direito, tal qual o conhecimento, não visa necessariamente à prestação da Justiça e a conservação do bem comum. Neste diapasão, sua proposição se baseia em duas fortes balizas, quais sejam: a reforma da estrutura curricular e a ênfase na formação do aluno. Em relação à reforma curricular, não obsta ressaltar que tal proposta também foi muito explorada nas críticas desenvolvidas por Rodrigues (1993, 1995, 2000 e 2005), as quais, *grosso modo*, se tornam fundamento de seu próprio pensamento.

Neste sentido, de acordo com Faria (1987), em relação aos currículos é necessário que se tornem flexíveis e interdisciplinares, buscando maior produtividade, uma vez que –o risco do conhecimento específico é o da perda da dimensão do todo⁶⁴ (1987, p. 59). De tal feita, torna-se muito importante a implementação e aprofundamento de mais disciplinas de Teoria Geral do Direito e Filosofia do Direito, a fim de proporcionar ao educando uma visão mais global do mundo jurídico. Por outro lado, em que pese a maior ênfase docente, Faria (1987) defende que seja revisto o conceito tradicional da Ciência do Direito, demonstrando como, a partir de um discurso organizado em nome da verdade e da objetividade, desvirtuam-se os conflitos sócio-políticos, que se apresentam como relações individuais harmonizáveis pelo Direito; questionar as concepções juridicistas sobre a lei e a coerção, por meio das quais são apresentadas as formas jurídicas e estatais como instrumentos de caráter técnico; negar e discutir a respeito da visão reducionista que apreende o Direito como um discurso punitivo, moralmente comandado e negligente; repor uma inversão da razão jurídica dominante, que estabelece uma análise juridicista e não política do Estado; por fim, dar voz ao dominado, ao calado e ao reprimido.

⁶⁴ Sobre a questão do adestramento humano, importa destacar a contribuição deixada por Nietzsche, o qual se utiliza do termo *domesticação*: –o homem doméstico e o homem domesticado – este é a massa (NIETZSCHE, 2007, p. 209), de sorte que o homem, agora passivo, retorna involutivo a suas origens animais. A domesticação, conforme Mendonça (2011a), indica a ausência de ação desse homem no mundo. Em outros termos, quando muitos indivíduos agem sem um cuidadoso uso da razão, pode-se dizer que a massificação está presente. Ainda no discurso do autor, o aprisionamento a que nos referimos é simbólico, ou seja, o homem não está necessariamente enclausurado na prisão; contudo, está amarrado, preso, estagnado na sociedade dormente.

Em suma, a crítica de Faria (1987), mormente com base na obra *A reforma do Ensino Jurídico*, se baseia na demasiada profissionalização que se transformaram os Cursos de Direito, por meio de um modelo de ensino voltado apenas à formação técnica, fato que fez com que perdesse seu caráter humanístico e axiológico – características presentes e defendidas pela Resolução Número 9 (BRASIL, 2004), porém que pouco frutificaram na prática. Ademais, sua crítica também se baseia na falsa dicotomia entre os paradigmas do Jusnaturalismo e do Positivismo⁶⁵, os quais se colocaram como dilemas opostos, o que tornou a construção do pensamento jurídico demasiada reduzida, por meio da leitura destas únicas teorias. Sendo assim, como apresenta Faria (1987), este livro se apresenta como um convite à reflexão a respeito da situação do Ensino Jurídico brasileiro, considerado pelo autor como excessivamente dogmático, formalista e exegético – situação esta que embora se refira ao contexto específico em que foi escrito, durante a década de 1980, conforme a apresentação dos demais autores, é possível afirmar que pouco tenha mudado, e se mudou, talvez tenha sido para pior. Por fim, reorganizar e reformar o Ensino Jurídico brasileiro não é rearticular de modo asséptico quer o conhecimento quer o estudo do Direito Positivo. É, isto sim, reorientá-lo em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.

2.1.4. Eduardo Carlos Bianca Bittar

Eduardo Carlos Bianca Bittar, formado em Direito pela Universidade de São Paulo, defendeu seu doutorado na mesma instituição e sua livre-docência, com a temática de Pós-Modernidade. Foi membro do Comitê Assessor da CAPES, do CNPq, da Fapesp, Assessor do Vice-Presidente do Tribunal do Estado de São Paulo e conciliador do Juizado Especial Cível Central. Na carreira docente atuou na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, Instituições de Direito, Lógica e Metodologia Jurídica e Ética profissional, na Graduação; Direitos Humanos Fundamentais, Ética Direito e Pós-Modernidade, na Pós-Graduação, todos na Universidade de São Paulo. Também atuou como docente no Centro Universitário Fieo, Universidade São Marcos e Fundação Armando Álvares Penteado. Suas linhas de pesquisa sempre estiveram vinculadas com questões relacionadas à Teoria Social e à Teoria Crítica do Direito, bem como à Democracia, à Justiça e aos Direitos Humanos (BRASIL, 2014a). Sendo assim, em relação à sua atividade como pesquisador, à exceção de sua

⁶⁵ Contudo, sobre a dicotomia entre Direito Natural e Direito Positivo, importa destacar a lição de Bobbio (2006), na obra *O Positivismo Jurídico*, de acordo com o autor, já entre os clássicos a diferença se mostrava estabelecida, pois, enquanto o Direito Natural – no latim *Jus Naturale* – era considerado universal e imutável, à medida que provinha daquilo que era bom e justo, o Direito Positivo ou Civil – no latim *Jus Civile* – era particular, estabelecendo aquilo que era útil para determinado contexto, baseado em um critério econômico. De forma que o Direito Natural era a Lei de Deus, devendo ser igual em todo Império, enquanto o Direito Civil era comum a determinados lugares, sendo a Lei dos Homens. Esta divisão entre divino e humano se estende até a Idade Média, como cita Bobbio, o filósofo Abelardo é claro ao afirmar *-Positivae autem iustitiae illud est, quod ab hominibus institutum ad utilitatem scilicet vel honestatem tutius muniendam vel amplificandam aut sola consuetudine aut scripti nititur auctoritate* (apud, p. 19) – em que se pode ler que é próprio do Direito Positivo, instituído pelos homens para defender ou aumentar de maneira mais segura as suas vantagens ou interesses, o fato de se apoiar quer somente no costume, quer na autoridade da lei escrita.

prática como docente, não há como identificar uma relação entre seu objeto de pesquisa e a temática do Ensino Jurídico. Sobre suas publicações em periódicos, contudo, seu único artigo que se relaciona com o tema é *O ensino da Filosofia do Direito: história, legislação e tradição na cultura jurídica brasileira*, publicado nos anuários da Abedi em 2006. Por outro lado, em relação a suas demais produções, *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania* e *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*, ambas ecoadas na pesquisa de Estado da Arte, são as únicas obras que têm relação direta e específica com o Ensino Jurídico, em que pese, contudo, que, por exemplo, em *O Direito na Pós-Modernidade*, Bittar (2009), se dedique ao tema de forma muito breve.

Tabela 11: Relação entre livros e quantidade de referências em Eduardo Carlos Bianca Bittar

Obras	Quantidade de referências
<i>Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania</i>	5 ⁶⁶
<i>Direito e ensino jurídico: legislação educacional</i>	3 ⁶⁷

Embora se tenha diferenciado as duas obras, como o próprio autor afirma, ambas apresentam o mesmo conteúdo, sendo que a primeira, *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*, publicado em 2001, se trata de um primeiro ensaio sobre o assunto, e a segunda obra, *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, publicado em 2006, se discute um trabalho mais amadurecido. Contudo, do ponto de vista do conteúdo e dos temas de cada capítulo muito pouco foi acrescentado, sendo que muitos tópicos permaneceram com a mesma redação. Como afirma Bittar (2006) em próprio prefácio, a segunda obra surge da reavaliação da obra anterior, neste sentido, a proposta do livro consiste na divulgação de normas que regulamentam o setor do Ensino Jurídico no Brasil, ou seja, trata de um estudo com vocação para a discussão sobre a Educação e o Ensino para o setor do Direito, sobretudo tendo-se as modificações legislativas ocorridas nas últimas décadas. Sobre a primeira obra, Bittar (2006) inicia apresentando uma discussão sobre a metodologia do Ensino Jurídico, pontuando questões sobre a opressão na relação educacional e a função da autonomia. Assim, em um discurso freiriano, assevera que a principal tarefa do educador é –romper com as amarras que guardam o indivíduo sob a condição opressora (2006, p. 50), de forma a libertá-lo da vigilância e dos grilhões que se impõem desde quando foi convencido por poderes exteriores de sua condição subalterna, de sua inferioridade e da inconsciência de sua própria autonomia. Não há como negar a influência do pensamento de Paulo Freire (2000, 2001) nesta perspectiva, inclusive, mais a frente, ainda neste capítulo, o autor ainda faz questão de referenciar a *Pedagogia do oprimido* e a *Pedagogia da autonomia*. O autor também retoma questões históricas, a fazer uma comparação com a Academia de Platão e com o Liceu de Aristóteles, apresentando-os como os –dois nítidos exemplos de formações escolares filosóficas da história da Antiguidade Ocidental (2006, p. 90). Ainda sobre as questões históricas, o autor também retoma a influência da Igreja no oligopólio do saber, apresentando de forma bastante simples como se formaram as primeiras Universidades. Especificamente sobre a história brasileira, em um discurso muito semelhante à Rodrigues (2005), Bittar (2006) reafirma a tese de que o ensino universitário no Brasil, mormente em Direito e Medicina, surge da necessidade de uma fortificação da elite,

⁶⁶ Mossini (2010), Pugliesi (2011), Pinto (2013), Ramalho (2014) e Simões (2013).

⁶⁷ Carlini (2006), Mossini (2010) e Pugliesi (2011).

influenciados pelos movimentos de independência. Neste sentido, segundo sua visão a Universidade, como sua própria etimologia representa, indica o lugar de efervescência e ideias e produção de conhecimento. Contudo, será que de fato, tal concepção encontra lastro com a realidade das Universidades brasileiras?

Conforme asseverado anteriormente, a visão trazida por Bittar (2006), do ambiente polivalente da Universidade, aponta para uma discussão, de certa forma, utópica, pois se baseia no fato de que o aluno, ingênuo e ignorante, egresso de um Ensino Médio pouco formativo, voltado às demandas mercadológicas, cujo objetivo máximo é prepará-lo para os exames de vestibular, se transformam ao entrar no ambiente Universitário. É como imaginar que suas mentes pudessem se abrir, suas ideias e pensamentos se tornassem mais claros e eles passassem a ter uma nova consciência de si e do mundo a partir do momento em que ultrapassassem os muros universitários. Ignora contudo, com base nas próprias interpretações já apresentadas em Rodrigues (2002 e 2005) e Warat (1972), que, ainda mais quando se tem em mente o Ensino Jurídico, a Universidade se coloca mais como instrumento profissionalizante do que um caminho para formação de determinado conhecimento. Em outras palavras, os alunos que ingressam nas Faculdades de Direito não tem como objetivo se tornarem grandes eruditos e receberem formação suficiente para se transformarem em intelectuais, ao avesso, ingressam nas Faculdades com o propósito de seguirem determinada carreira forense, seja na advocacia, seja como servidor público. Sendo assim, a –autonomia universitária (2006, p. 113) a qual defende Bittar (2006) não condiz com os reais objetivos dos ingressantes, nem com os propósitos mercadológicos das instituições. O objetivo maior da Universidade hodierna é formar profissionais, bons ou ruins, a depender da instituição e da dedicação de cada aluno, porém, a efetiva emancipação, a autonomia intelectual e a formação da consciência se baseia em um propósito secundário, que, infelizmente, acaba dando lugar às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais saturado (BITTAR, 2006).

Por outro lado, Bittar (2006 e 2001) também defende uma reforma curricular, por meio de um novo projeto didático-pedagógico. De acordo com ele, as ambições de ensino de um curso de Graduação concretizam-se por meio da grade curricular, na elaboração da qual deve haver participação dos docentes e dos representantes discentes. Em seu bojo, devem estar interligadas e de modo contínuo e não traumático, disciplinas de diversas áreas do conhecimento. Também nela deve estar clara a interdisciplinaridade, bem como suas ligações com a prática jurídica e a pesquisa, proporcionando-se, dessa forma, um ensino de qualidade, bem como uma estrutura de formação fundamental e completa aos alunos – neste sentido, há importante relação entre a defesa interdisciplinar deste autor com os preceitos de Faria (1987) e Rodrigues (2000). Por outro lado, o autor também defende a importância da pesquisa e da extensão, principalmente como experiência docente, em suas palavras, –a produção científica do corpo docente é um dos itens que distinguem

verdadeiramente uma instituição de ensino superior em meio a outros (2006, p. 146). Logo, com base neste pensamento, não há como refletir sobre a existência de uma Faculdade de Direito que não esteja vinculada a nenhum tipo de pesquisa, muito menos um professor que não tenha ou nunca teve qualquer relação com a pesquisa ou com a Pós-Graduação. Como aponta o autor, a pesquisa é parte integrante de toda a Filosofia e de toda a arquitetura do ensino universitário⁶⁸. É ela a mola propulsora para a qualidade do ensino ministrado em sala de aula, e para o aperfeiçoamento de todo o saber científico. É por meio da pesquisa que se abrem perspectivas e horizontes sempre novos para o burilamento dos saberes humanos, com vistas nas melhorias das técnicas e nas condições de vida humana, individual, e social. Todavia, em que pese à importância da produção científica, como a própria constituição universitária, é fundamental destacar que os cursos jurídicos representam também uma importante atividade profissional, cujos conhecimentos desenvolvidos de forma teórica na faculdade representam questões práticas na sociedade, de modo que ao docente importa também ter experiência. Sobre o assunto, aponta alguns percentuais à data da publicação:

No sentido da correção de distorções notórias do ensino superior, os dados oficiais sobre qualificação ao docente, acrescem o ânimo otimista no que é pertinente à melhoria da qualidade de ensino superior em geral. Se em 1994 o número de doutores em graduação no sistema público era de 21.326, atualmente este número foi modificado para 34.937, sabendo-se que este tipo de modificação contribui para o aumento da qualidade de ensino. Nas particulares prevalece o mesmo otimismo, pois entre 1994 e 1999 os números se modificaram de 4.476 para 9.577. Ademais, no geral, nas IES 49,3% dos professores têm ao menos o título de mestre. Nas federais, 66,7% corresponde à porcentagem de mestres e 31,4% à porcentagem de doutores. Entre 1994 e 1999, o crescimento do número de doutores aumentou 21% para 31,4% do total de professores⁶⁹ (BITTAR, 2006, p. 155).

O autor argumenta que a carreira da docência jurídica, não obstante sua secular importância para a formação de bacharéis em Direito, parece encontrar-se à margem da atenção profissional do Direito. Tanto isso é verdade que sequer se costuma incluir entre as profissões e carreiras jurídicas a docência. Determinados preconceitos, ideologias, tradições, práticas, mentalidades e peculiaridades da área do Direito, que pode se chamar de Ciência Social Aplicada, marginalizam a docência para o -campo da subprofissão, do *hobby*, do prazer pessoal, da realização espiritual, da vazão de vocação inata, de espaço para a manifestação da vaidade intelectual (BITTAR, 2006, p. 156). De forma que ministrar aulas com prazer e dedicação, conforme inclinação vocacional íntima, de acordo com profundas, razoáveis e refletidas convicções pessoais, tudo isso é parte importante do trabalho docente, do ministério professorado pelo professor. Neste diapasão, retorna a crítica trazida por

⁶⁸ Sobre a questão da pesquisa no ensino, importa destacar a opinião do autor sobre sua importância. De acordo com a crítica de Bittar (2006), todo o corpo docente deveria estar envolvido em programas Pós-Graduação. *Data venia*, é possível afirmar que, sendo os Cursos de Direito ligados a um mercado de trabalho prático, de onde sairão advogados, promotores, juízes e delegados, também é importante que os egressos sejam formados com este intuito. De modo que, em que pese a importância dos docentes pesquisadores, também se torna necessária a experiência profissional.

⁶⁹ De acordo com o Plano Nacional de Educação, PNE, o número de mestres no Brasil é de 45.067 em 2013, enquanto o número de doutores corresponde a 15.287 no mesmo ano (BRASIL, 2015i).

Rodrigues (2000) e Warat (2000) de que a atividade docente no Ensino Jurídico se coloca, normalmente, como secundária, não apenas por questões financeiras, uma vez que pouco se diferencia entre o salário do pesquisador sênior e o salário inicial de um delegado, promotor ou juiz. Entretanto, tais carreiras jurídicas apresentam muito mais *status* e credibilidade ao profissional, como se o ato de educar e participar da formação de um indivíduo fosse menos nobre do que investigar, acusar e julgar alguém. Quiçá, pior do que a própria questão da vaidade, que, como já mencionado, é apontado como um dos aspectos mais comuns dos docentes em Direito, seja a nefasta desvalorização e descrença na figura do educador, o qual, muitas vezes, se passa como o grande vilão da crise educacional, da má qualidade no ensino e do próprio fracasso e retrocesso dos alunos na vida profissional, por meio das dificuldades de aprovação nos concursos públicos, ou mesmo no Exame de Ordem.

De acordo com ele, a Ordem dos Advogados do Brasil atua como inspetor na qualidade dos Cursos de Direito em todo território nacional, uma vez que se pronuncia, anteriormente à manifestação final do MEC, opinando pelo deferimento ou não do pedido de autorização de abertura de curso, ou no de reconhecimento de curso já instalado e em funcionamento. Ainda em sua opinião, tal peculiaridade faz da OAB um agente específico na área do Ensino Jurídico com vista na efetiva atenção às questões dos cursos no Brasil, como, aliás, ocorre com as áreas da Medicina, Odontologia e Psicologia que atuam por meio do Conselho Nacional de Saúde. Porém, esta opinião vai de encontro com a crítica, já discorrida, de Assis (2012), em sua tese *Direito à educação e diálogo entre poderes*, a respeito da sobreposição da Ordem, enquanto órgão de classe, em relação ao Ministério da Educação.

3.1.5. Roberto Lyra Filho

Como bem sintetizou Rodrigues (*In CERQUEIRA, 2008*) em seu artigo *Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do Direito brasileiro*, o autor tem proficiência em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade de Cambridge e bacharelado em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, também é Especialista em Criminologia pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e é Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, em que se concentrou na área de Filosofia Jurídica, Criminologia e Direito Criminal. Em relação à sua atuação profissional, importa destacar que foi advogado e regeu a cátedra de Direito Penal na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e Direito Processual na Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas, lecionou na Universidade de Brasília, tanto na Graduação como Pós-Graduação nas disciplinas de Filosofia Jurídica e Social, Sociologia Jurídica, Direito Comparado, Direito Criminal, Direito Processual e Criminologia. De modo que, embora tenha se dedicado durante algum tempo à advocacia, sua vida profissional sempre esteve vinculada à docência. Além disso, publicou duas

importantes obras sobre o Ensino Jurídico, quais sejam, *O direito que se ensina errado* e *Problemas atuais do ensino jurídico*, além de *Por que estudar Direito?*, livro que infelizmente não foi localizado em nenhuma pesquisa. Nas três obras o autor se utiliza de sua perspectiva relativa ao Direito Alternativo, já conceituado por meio do trabalho de Rodrigues (1993).

**Tabela 12: Relação entre livros e quantidade de referências em
Roberto Lyra Filho Obras Quantidade de
referências**

<i>O direito que se ensina errado</i>	5 ⁷⁰
<i>Problemas atuais do ensino jurídico</i>	2 ⁷¹

O direito que se ensina errado, publicado em 1980, pode ter seu título entendido em pelo menos em dois sentidos, na perspectiva do autor, como o ensino do Direito em forma errada e como errada concepção do Direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia, enquanto o segundo, a uma visão incorreta dos conteúdos que pretende ministrar. Todavia, as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o Direito errado, e o Direito, que se entende mal determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogo (LYRA FILHO, 1980). Neste sentido prossegue afirmando que existe um equívoco generalizado e estrutural na própria concepção do Direito que se estuda, sendo preciso chegar às fontes e não às consequências. Em outras palavras, não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo. Sendo assim, não se envaidece diante das modernidades tecnológicas que se colocam à disposição do Direito, que como já mencionado, historicamente tem a –finalidade de agilizar o currículo, para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista (1980, p. 8).

Neste sentido, de certa forma ecoando sua ideologia marxista, afirma que tal fato reproduz a mão de obra especializada e o exército de reserva, por outro lado, tal estrutura aliena o estudante e paralisa o esforço de pensar o Direito da independência econômica e da liberdade político-social. Ainda sobre a dinâmica que se colocou no Ensino Jurídico e na prática forense, completa Lyra Filho (1980) que não há como não identificar que é uma luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliadas e oprimidas e grupos e classes espoliadores e opressores. Esta luta faz parte do Direito, porque o Direito não é algo fixo, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente. Sendo assim, ele pode ser resumido em uma guerra social, com suas –expressões de vanguarda e suas resistências e sacanagens reacionárias, com suas forças

⁷⁰ Alves (2008), Brandão (2014), Mossini (2010), Pugliesi (2011) e Vella (2010).

⁷¹ Alves (2008) e Vella (2010).

contraditórias de progresso e conservantismo, com suas classes e grupos ascendentes e liberatórios e suas classes e grupos decadentes e opressores (LYRA FILHO, 1980, p. 102). O Direito, então, conquistado geralmente não é desafiado pelo dominador, a grande inversão que se produz no pensamento jurídico é tomar as normas como Direito e, depois definir o Direito pelas normas, a limitar estas às normas do Estado e da classe ou grupos que o dominam. Desta forma, sobre a necessária reforma do Ensino Jurídico afirma Lyra Filho (1980):

É evidente que uma reforma global do ensino jurídico exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista o delineamento inteiro. Pois com ele é que discernimos o Direito apresentado no sistema tradicional como verdadeira mutilação, que apresenta as sobras torcidas do que realmente o Direito é. [...] No universo jurídico, entretanto, uma dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas a consumação do projeto, como o de um ensino certo do Direito certo, só pode ocorrer, como Direito justo e homogêneo, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-lo é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento. O único, porém, ao alcance das minhas deficiências e temperamento; o que realizo, como posso, devolvendo o Direito, como um todo, aos espíritos jovens e inquietos que o reclamam. E isto é viável, dentro das próprias condições do ensino atual, desde que os professores de índole progressista o focalizem nos seus programas e aulas (1980, p. 18-19).

Destarte, em que pese à epistemologia jurídica e que por certo ecoa nas Faculdades, inclusive reduzindo o Direito apenas ao binômio da Teoria Juspositivista e ao Jusnaturalismo, igualmente se tornam nefastos ao Direito. De acordo com Lyra Filho (1980), se por um lado o Positivismo não tem grandes dificuldades para definir a órbita do jurídico, na conformidade com sua perspectiva, ela se liga fundamentalmente ao Estado e vê, portanto, o Direito entre as normas sociais, como algo que se distingue, à medida que vem assentando, fundamentalmente, no sistema de leis e princípios que os órgãos estatais recortam, formalizam e impõem. Sendo assim, o grande erro dessa redução está em um duplo corte mutilador. Seu primeiro aspecto é a confusão entre as normas que enunciam o Direito e o Direito a pretexto de melhor assinar o que é jurídico, a negar os vários setores do Direito que não se limitam à letra da lei. Por outro lado, quanto ao Jusnaturalismo, torna-se nítido que este faz três apelos básicos, todos de índole nitidamente idealista, confundindo o Direito com o arranjo cósmico, enquanto natureza das coisas, o que admite que todo Direito emana da lei divina e que busca na razão humana, abstrata e perene, o –sobredireito (p. 43) que a todos os Direitos concretos serviria como parâmetro de controle de validade. Sendo assim, sobre a crítica redução do Direito a estas duas únicas teorias – ou mesmo a redução do Direito também à terceira crítica da Teoria Tridimensional do Direito de Reale (2000) –, é possível fazer relação com os apontamentos trazidos por Rodrigues (1995 e 2002) e Faria (1987), os quais também constatam que como aspecto funesto para a formação jurídica o fato de que, grosso modo, o Direito é traduzido por meio de duas – ou três – teorias. É neste sentido que Vella (2010) em sua tese, *Educação ambiental e ensino jurídico*:

concepções e práticas docentes na constituição do perfil do egresso, menciona que Lyra Filho (1980), ao manifestar-se sobre a crise do Ensino Jurídico, afirma que o cerne da questão está na necessidade de se entender que essa crise está diretamente relacionada a uma incorreta percepção do Direito, que prepondera no meio acadêmico. Considera que a ineficiência das reformas de ensino realizadas ocorre porque apenas se alteram currículos e programas, e ficando intocado o ponto de origem da crise. E como há um equívoco generalizado na própria concepção do Direito que se ensina, reduzindo-o ao chamado ordenamento jurídico, ou seja, o Direito positivado, que é único, hermético, estatal, o Estado acaba por ser reconhecido como a fonte de todo o Direito válido.

De outra banda, em *Problemas atuais do ensino jurídico*, publicado em 1981, um ano após a obra anterior, Lyra Filho prossegue com sua perspectiva do Direito Alternativo. De acordo com o autor, um dos principais problemas apontados relativo ao Direito se refere ao demasiado tecnicismo, e que o torna instrumental. O que a reforma do ensino pode fazer não é ajeitar as técnicas ao saber do *status quo*, mas, ao contrário, mobilizá-las, em função do Direito, no mais alto e abrangente sentido da palavra. Sendo assim, sobre a demasiada profissionalização do ensino – tratada por Rodrigues (1995, 2000 e 2005) – Lyra Filho (1981) comenta que, a despeito do mercado de trabalho aparecer em função de uma estrutura socioeconômica, e é dentro dele, sem dúvida que, como profissionais se deve exercer sua atividade, não quer dizer que a mesma deva ser feita de forma passiva. Em outras palavras não é porque o mercado de trabalho requer um conhecimento altamente técnico do profissional, por meio das leis, das jurisprudências e das doutrinas, que o Ensino Jurídico também deva se curvar a tal demanda. A formação deve estar pautada em uma necessidade muito maior e mais importante. Daí a importância de uma formação interdisciplinar, zetética, humanística axiológica, assim como preceitua a Resolução Número 9 (BRASIL, 2004).

Em relação à prática docente, Lyra Filho (1981) assevera que a atuação do professor deve ser autêntica, limitada a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhes são cabíveis. Porém, sem impor o seu ponto de vista, ao contrário, estimulando o espírito crítico e ajudando cada um a descobrir o seu próprio rumo. Tal perspectiva de educador esbarra na proposta docente de Warat (1985) à medida que tem por objetivo despertar no aluno a reflexão dos problemas, sendo assim, o educador deve ser a dúvida e não a resposta. Enquanto a proposta waratiana fala em professor sedutor, o qual irá metaforicamente despertar no educando o desejo pelo conhecido e o gosto pelo estudo, a proposta lyriana estabelece que tanto educador como educando devem construir o conhecimento juntos, no contexto da sala de aula. Outrossim, em comum, ainda afirmam que a Faculdade não deve ser o espaço para a propagação de ideologias políticas ou dogmas, o professor não deve se colocar como superior ao aluno, muito menos como onisciente, por mais notório que seja seu saber jurídico ou sua experiência forense. É nesta trincheira em que Lyra Filho assevera, em *Razões de defesa do Direito*, que, *grosso modo*, o

Ensino Jurídico massifica, –no pior sentido, ou seja, por meio do amassamento do educador, da sua transformação em papagaios e micos, para repetirem e imitem alguma programação cibernética da ideologia em pílulas (1985, p. 24). Esta afirmação se refere principalmente à crítica epistemológica do Direito, a qual acaba sendo a base de sua fundamentação, à medida que a crise do Ensino Jurídico está pautada na própria crise do Direito, o qual permanece reduzido à norma. O professor, tradicional e incipiente a um modelo jurídico mais flexível – ou Alternativo –, expõe sua aula sob a égide deste mesmo Direito fragmentado e obsoleto, reflexo único das leis e das interpretações doutrinárias, enquanto que ao aluno, cabe apenas o papel de decorar o que lhe é professado.

Feitoza (1993), em seu artigo *A equivocada “crise” da educação jurídica*, concorda com Roberto Lyra Filho quando conclui que, –superando essa ideia de crise e aceitando que a Educação Jurídica nunca saiu de patamares medíocres de qualidade (1993, p. 45), abre a perspectiva clara de que o que se precisa não é retomar velhas visões ou insistir em um caminho que sempre deu errado. O paradigma epistemológico do Positivismo normativista não é mais opção, na perspectiva do autor. É necessário traçar um novo caminho para a Educação Jurídica que possibilite revolucionar a forma de enxergar e ensinar o Direito. Esse novo caminho, nas palavras de Feitoza (1993) deverá ser trilhado, invariavelmente, com pés firmes na realidade concreta do povo brasileiro e, acima disso, do povo latino-americano. O tempo de importar ideologias terminou. Precisa-se, pois, construir a própria Educação Jurídica brasileira, por meio de uma nova identidade de Direito, um Direito brasileiro. De tal forma, como assevera Rodrigues (*In CERQUEIRA et alii*, 2008), a constatação de que a Ciência do Direito dominante – a dogmática jurídica – tem no método lógico formal o instrumento básico de elaboração do saber jurídico, e que a questão do método de produção do conhecimento é na análise do ensino do Direito, é – direta ou indiretamente – consequência da concepção dominante de Ciência e conseqüentemente, de seu método, também já foi enfocado por alguns analistas do ensino do Direito entre os quais Luís Alberto Warat, Joaquim Falcão e José Eduardo Faria. Contudo, afirma o autor que o que marca a diferença do trabalho de Lyra Filho em relação aos demais não é a existência destes aspectos. A diferença fundamental está na efetivação de uma proposta que vise realmente mudar este quadro. E neste aspecto Lyra Filho é original. Para ele, estas propostas, principalmente no que se refere a reformas curriculares e alterações na metodologia didático-pedagógica vigente não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das conseqüências e não das causas. A proposta de Ensino Jurídico para Lyra Filho (1980 e 1981), então, torna-se revolucionária à medida que supõe a substituição do paradigma dominante científico próprio do Direito, ou seja, a reforma do Ensino Jurídico não se limita a meras alterações educacionais, ela se baseia na necessária transformação do Direito, uma vez que se anteriormente mudasse o Direito, na concepção lyriana, não há o que se falar em uma efetiva e profunda mudança do ensino. Ademais, seu pensamento revolucionário se coloca como uma proposta política que busca colocar o Direito a

serviço da democracia e da justiça social efetiva.

In summa, em relação à importância dos autores aqui analisados como base da discussão do Ensino Jurídico, importa destacar a relevância que alguns deles ganharam nos trabalhos elencados pelo Estado da Arte, uma vez que alguns foram tratados em capítulos ou subcapítulos específicos, o que aponta novamente para a notoriedade de seu pensamento. Sobre tal fenômeno, importa destacar Horácio Wanderlei Rodrigues, apontado aqui como o mais influente colaborador da discussão, o qual, no Capítulo 8 da tese de Pugliesi (2011), ganha um subcapítulo particular; na mesma medida, em Brandão (2014) Luis Alberto Warat, no Capítulo 1, também ganha a mesma atenção especial; ainda na tese de Pugliesi (2011), José Eduardo Faria e Eduardo Carlos Bianca Bittar, aqui apresentados, respectivamente, como terceiro e quarto autores mais influentes, também são apresentados no Capítulo 8 com igual relevância que Wanderlei Rodrigues. De tal modo que, é possível afirmar, com base na própria estrutura de ambas as pesquisas, que o resultado do Estado da Arte da presente dissertação, o qual apontou os autores da Categoria Temática do Ensino Jurídico como os mais fundamentais, é escudado por duas teses.

Na tese de Pugliesi (2011), *O ensino do Direito como prática transformadora*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o oitavo capítulo, o qual defende propostas de renovação curricular dos Cursos de Direito, apresenta uma parte exclusiva sobre o pensamento de Horácio Wanderlei Rodrigues. Assevera o autor da tese que Wanderlei Rodrigues trata muito a questão curricular em suas obras, contudo, defende uma reforma que vá além da mera formalidade, ou seja, que de fato reflita da prática forense, no sentido de considerar a vivência do protagonista do Direito como fundamental no processo de reforma. Assim, o tema em foco é a estrutura mínima em torno da qual se aglutinam os conteúdos, as competências e as habilidades. O currículo, portanto, é estruturado por meio de módulos temáticos que se constituem de conteúdos afins, oriundos de várias matérias ou disciplinas e reunindo conhecimentos, competências e habilidades previstos como necessários para a formação do profissional pretendido pelo currículo. Os temas serão apresentados aos alunos por meio de problemas. Ainda como apresenta Pugliesi (2011), o que chama mais atenção na proposta curricular do autor é sua preocupação com as questões que passaram a influenciar ainda o Direito no Século XXI, principalmente no que se refere à discussão do Direito Internacional frente à economia e a política de modo global, bem como as questões relacionadas aos avanços tecnológicos, como a bioética e o Direito frente à realidade virtual. Por outro lado, não se poderia olvidar de outras temáticas transversais que deveriam ser apresentadas de forma mais reforçada, como as percepções históricas, econômicas, sociológicas, filosóficas, antropológicas e psicológicas, além de uma preocupação maior com temas relativos à solidariedade, meio ambiente e acesso à Justiça.

A tese de Brandão (2014), *Desjudicialização dos conflitos: novo paradigma para uma*

educação jurídica voltada à prática da atividade advocatícia neogical, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, em seu primeiro capítulo, o qual discute sobre a Educação Jurídica e o papel dos Cursos de Direito na desjudicialização dos conflitos, apresenta um item específico para análise do pensamento de Luis Alberto Warat a respeito do mesmo tema. Em sua argumentação, Luis Alberto Warat foi um dos primeiros juristas a introduzir no Brasil, em meados de 1970, a filosofia analítica do Direito sob uma perspectiva crítica. Essa nova visão impactou a teoria jurídica positivista dominante na época, especialmente por privilegiar a linguagem, pressuposto epistemológico fundamental para o conhecimento. O pensamento de Warat inaugurou a ruptura que a Filosofia da Linguagem provocou na compreensão do ato de conhecer, pois buscou elementos para tornar visível a relação entre Direito e Linguagem. Com isso, construiu uma base teórica que tem por objetivo compreender o papel da ideologia no discurso jurídico. Para Luis Alberto Warat, na argumentação de Brandão (2014), o senso comum teórico estabelece versões aceitas de um saber com pretensões de estabelecer desenhos naturais do mundo. E assim, impõe ideias que levam a acreditar que o saber das Ciências é uma espécie de cópia fotográfica passiva de suas características externas e internas (Brandão, 2014). Sendo assim, novamente se observa a retomada da crítica que envolve a linguagem jurídica, sempre envolvida por muitos jargões e brocados, os quais impossibilitam o entendimento do texto legal, das sentenças, dos pareceres e até mesmo da própria doutrina por parte dos leigos, que diferentemente do rábula, que tem certo conhecimento prático ou determinado conhecimento teórico acerca do Direito, tal entendimento se torna inacessível à grande parte da população, o que implica no fato de que o conhecimento jurídico acaba por se apresentar como oligopólio dos juristas, enquanto os únicos profissionais capazes de decodificar sua própria linguagem⁷².

Assim como fez com Horácio Wanderlei Rodrigues, Pugliesi (2011) também se dedicou em sua tese a tratar da proposta pedagógica de Eduardo Carlos Bianca Bittar e José Eduardo Faria, especificamente no Capítulo 8. Sobre a proposição de Eduardo Bittar, na consideração de sua experiência como docente titular da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo se refere à sua publicação, alhures comentada, *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*, que se baseia

⁷² Importante exemplo do demasiado tecnicismo legislativo é a comparação entre o Código Civil de 1916, proposto por Clóvis Beviláqua, em comparação com o novo Código de 2002, proposto por Miguel Reale. De acordo com Gonçalves (2009), o antigo Código era confuso, muitos artigos não tratavam de forma prática das questões, o que possibilitava muita margem para interpretações, ademais, muitos artigos tinham redações longas e com uma linguagem e erudição desnecessária, contudo, o Código de Reale —foi elogiado por sua clareza e previsão dos conceitos, bem como por sua brevidade e técnica jurídica, o referido Código refletia as concepções predominantes em fins do século XIX e no início do século XX, em grande parte ultrapassada, baseada no individualismo então reinante, especialmente ao tratar do direito de propriedade e da liberdade de contratar (p. 21). Não obstante os apontados avanços, ainda é possível notar uma linguagem bastante técnica no novo Código e, mesmo diante das tentativas de conceituação elaboradas por Reale, ao redigir o projeto, o entendimento do texto da lei ainda se torna pouco compreensível ao leito desabitado da leitura jurídica. Tal fato, pois, pode ser considerado ainda um ranço do tradicionalismo jurídico e um aspecto ainda nefasto da redação jurídica, uma vez que o Direito deveria ser mais democrático, no sentido de que seu entendimento deveria ser mais acessível também aqueles que não tiveram uma formação compatível.

em uma reforma de ordem curricular, semelhante ao que propõe Wanderlei Rodrigues. Contudo, conforme critica Pugliesi (2011), sua reforma curricular se baseia na adoção do antigo projeto adotado pela Largo de São Francisco, ainda aderente às disciplinas exigidas pela Resolução Número 3 de 1972. Sendo assim, além de descurar da parte prática do curso, ou seja, estágios e visitas monitoradas, não se volta à interdisciplinaridade, nem à formação essencial do estudante para bem compreender o vínculo entre a teoria e a prática jurídica. Não prevê as atividades essenciais para efeito de se compor um adequado Trabalho de Conclusão de Curso, nem pensa em atividades complementares. Ao avesso, ainda na crítica de Pugliesi (2011), a ênfase reside nas disciplinas tradicionais, como Direito Penal, dado em cinco semestres letivos, e Direito Civil, em seis semestres, disciplinas mestras na formação do jurista, bem assim como os cursos de processo. Ainda de acordo com o autor, é uma proposta típica da linha de manualização do ensino e voltada aos requisitos do mercado, incluindo novas disciplinas de interesse nas áreas de concentração. Contudo, não obsta ressaltar que a proposta de Bittar (2001), publicada na obra *Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional*, foi publicada antes do advento da Resolução Número 9 de 2004, o que, talvez, explique a inobservância à questão da interdisciplinaridade.

Por outro lado, ainda em relação à tese de Pugliesi (2011), Eduardo Faria também recebe atenção especial no que se refere à sua proposta de reforma pedagógica. Considerando sua preocupação com o adestramento dos alunos, no lugar de uma formação verdadeiramente crítica, transformadora e emancipatória, estima que os currículos devam ser reorientados a fim de se tornarem mais orgânicos, flexíveis, interdisciplinares e evitando, por força de efetiva interdisciplinaridade, a alienação decorrente da especialização excessiva que tolhe a visão global e empobrece as perspectivas teóricas. Como também já mencionado, a tese ainda ressalta a importância trazida por Eduardo Faria de um ensino que formasse o aluno para uma visão mais global, por meio da introdução e valorização de mais disciplinas de Teoria Geral do Direito, Filosofia do Direito, Metodologia do Ensino Jurídico, História do Direito e Sociologia Jurídica. Desta feita, ainda de acordo com Pugliesi (2011), ele sugere uma revisão do próprio conceito de Ciência do Direito a fim de mostrar a inexistência de um discurso objetivo e neutro; questionar o juridicismo e vincular o Direito às questões do modo de produção, denunciando a falácia da separação do Direito e da Política, bem assim, estabelecer como fundamento da produção das normas jurídicas as relações sociais. Finalmente, efetivar a crítica epistemológica das práticas dominantes buscando fundar um método e objeto de um conhecimento que se realizaria na procura da quebra da unidade ideológico-político-conceitual dos diferentes discursos do Direito como forma social específica.

Sendo assim, o que se pode entender das contribuições e críticas trazidas por Pugliesi (2011) e Brandão (2014) é que, do ponto das tendências teóricas, as reformas e proposições trazidas pelos

quatro autores, quais sejam, Luis Alberto Warat, Horácio Wanderlei Rodrigues, Eduardo Carlos Bianca Bittar e José Eduardo Faria, podem ser divididas em três grupos distintos. Inicialmente se vê que a reforma de Warat aponta para questões de ordem muito mais políticas, de forma que para Brandão (2014) – bem como pelo que já foi explorado pelo autor –, a verdadeira reforma do Ensino Jurídico estaria embasada na formação em Direito principalmente por meio da construção de uma conscientização política e social, conscientização esta que vá também além, por um lado, das ideologias de poder e dominação trazidas pelo Direito e, de outro, da falsa hierarquia mantida entre professor e aluno. Em um segundo grupo, Eduardo Bittar defende a Resolução Número 3 do Conselho Federal de Educação de 1972, no contexto de sua obra publicada em 2001, a qual tratou do currículo mínimo e carga horária mínima de aulas para o Curso de Direito, a mesma disposição normativa criticada por Rodrigues (1993), à medida que representou poucas mudanças para o cenário educacional, pois, *grosso modo*, ignora a questão estrutural do ensino do Direito, que envolve problemas de ordem política e epistemológica. Contudo, de outra banda, ainda pode-se observar o grupo de Wanderlei Rodrigues quanto Eduardo Faria, os quais parecem comungar de ideias muito semelhantes a respeito da reforma do Ensino Jurídico, uma vez que valorizam disciplinas de cunho zetéticos e criticam o tradicionalismo e o tecnicismo.

Uma vez que as Faculdades de Direito do Brasil vêm sendo alvo de críticas desde sua implantação e o Ensino Jurídico – ou a falta dele – já suscitavam indignações bem antes deste período, dentro dos cinco autores aqui elencados, é possível afirmar que Roberto Lyra Filho tenha sido um dos precursores desta crítica, mormente em que pese seu pensamento a respeito do Direito Alternativo. Suas primeiras críticas sobre o Ensino Jurídico datam do início da década de 1980, sendo que *O Direito que se ensina errado* foi publicado neste mesmo ano, e *Problemas atuais do Ensino Jurídico* publicado um ano depois. Igualmente, José Eduardo Faria, publicou *A reforma do ensino jurídico* em 1987, observa-se que no mesmo contexto dos anos do século XX em que foram escritas as principais obras de Horácio Wanderlei Rodrigues – *Ensino Jurídico: saber e poder, em 1987*; *Ensino jurídico e Direito Alternativo*, em 1993; e *Novo currículo mínimo nos cursos jurídicos*, em 1995 – e Luis Alberto Warat – *Faculdade Jurídica e seus dois maridos*. O que indica o final da década de 1980 e a década de 1990, quiçá, como um período próspero no desenvolvimento de ideias e pesquisa que corroborassem na construção de novas ideias sobre o Ensino Jurídico. Ademais, é possível sopesar que o período supracitado tenha sido um momento histórico, político e, principalmente, econômico em que os juristas e pensadores da Educação tenham observado o crescimento ainda mais acentuado das Faculdades de Direito, as modificações do Exame de Ordem para que o ingresso na carreira advocatícia se tornasse ainda mais elitista, tendo em conta o percentual cada vez maior de desaprovações (BRASIL, 2015c). Desta feita, os pesquisadores, juristas, intelectuais, educadores e os próprios educandos puderam sentir, de forma ainda mais

acentuada, que durante este período, o mercado de trabalho se tornara mais saturado do que jamais fora e nunca se tinham visto tantas Faculdades de Direito inaugurando cursos. Sendo assim, tanto a década de 1980 quanto a década de 1990, se tornaram terreno fértil para a discussão do modelo de Ensino Jurídico que estava à caminho, fazendo com que pudessem observar os equívocos que vinham acompanhando, e quais as soluções mais plausíveis a serem tomadas.

Destarte, dado que foram apresentadas as características de cada autor, com informações relativas à sua formação, suas atividades docentes e seus principais interesses de pesquisa; bem como a apresentação e análise dos principais aspectos de suas obras, foi possível evidenciar a importância deles para a base da discussão do Ensino Jurídico. Neste sentido, não há como deixar de ressaltar a comunhão entre os resultados obtidos na presente dissertação com o resultado apresentado nas teses de Pugliesi (2011) e Brandão (2014), os quais reafirmaram a importância de Horácio Wanderlei Rodrigues, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bittar e Luis Alberto Warat, que diuturnamente são apresentados como importantes críticos do tema juntamente como Roberto Lyra Filho, que embora não receba a mesma atenção que os autores anteriores, também é referenciado por eles e encontra baldrame em outras tantas teses e dissertações apresentadas no Estado da Arte.

Ainda sobre a análise das obras apresentadas neste capítulo não há óbice em ressaltar que, de acordo com a pesquisa de Estado da Arte realizada com base nas referências das teses e dissertações, conforme se demonstrou nas Tabelas 8 a 12, as publicações majoritariamente citadas se referem a livros e não artigos científicos publicados em periódicos ou trabalhos publicados em anais de eventos. Em outras palavras, os resultados apontam que os pesquisadores que se dedicam ao tema do Ensino Jurídico, como regra, ao se utilizarem dos cinco autores, basearam suas pesquisas apenas em livros – embora outros autores, menos referenciados e presentes no Anexo 3, tenham sido citados por meio de artigos científicos ou trabalhos em anais⁷³. É evidente que a produção de livros tem relevância, por exemplo, quando se toma os clássicos do pensamento: em sentido amplo, a CAPES, por meio de suas diferentes áreas do conhecimento, no contexto da avaliação de Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, enfatiza a importância de produção científica em periódicos, preferencialmente que tenham fator de impacto (BRASIL, 2015d). Neste sentido, é possível afirmar que esta medida se deve ao motivo de que, mormente nas revistas de *Qualis* A1, A2, B1 e B2, as editoras realizam uma análise muito mais rigorosa; fato que não ocorre ao se publicar um livro, dado que, tão grande é o mercado editorial, se torna mais fácil publicar um livro em uma pequena editora do que ter um artigo aceito em uma revista de alto impacto. Assim, qual a relevância científica

⁷³ Como exemplo de VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In *Cadernos da UnB – Ensino Jurídico*. Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, citado por Brandão (2014); FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Os cursos jurídicos e a formação do Estado nacional. In *Os cursos jurídicos e as elites brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978, citado por Pinto (2013); e HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. *Anuário ABEDI*, Florianópolis: Fundação Boiteux, Ano 1, 2003, citado por Barros (2007, *sic*).

destas publicações?

Mesmo diante disso, como aponta Cerqueira *et alli* (2008) e Bittar (2009), permanece tradicional no meio jurídico a utilização de livros, inclusive, é trivial pesquisas que se baseiam unicamente em doutrinas e códigos comentados, o que, cientificamente, se torna um contrassenso, uma vez que, como afirmam os autores, alguns artigos científicos gozam de uma produção de conhecimento muito mais acurada e confiável. A utilização de livros nas pesquisas jurídicas demonstra, de forma reiterada, a presença da formação tradicionalista no ensino, baseada principalmente na utilização de doutrinas e manuais. Diante desta idolatria do livro, os artigos científicos, que deveriam representar uma produção de conhecimento mais sintética e, de fato, mais inovadora, acaba por perder espaço para o mercado editorial descartável. A crítica apontada no início da dissertação a respeito dos manuais e apostilas que apresentam métodos pedagógicos surpreendentes e resultado garantido em provas e concursos, inoculado tanto nos cursos preparatórios quanto nas faculdades, parece ecoar também nas pesquisas de Pós-Graduação.

Sendo assim, finda esta etapa de apresentação e análise dos autores que representam a base da discussão do Ensino Jurídico, doravante, importa apresentar uma relação entre eles, na tentativa de sintetizar suas contribuições e possibilitar uma construção analítica de suas ideias, objetivando identificar o que pensam os autores sobre o Ensino Jurídico, especificamente sobre os problemas e as possíveis soluções. Não há óbice em reafirmar que a discussão seguinte, embora seja apresentada de forma didática, por meio de tabela, não pretende contribuir de forma reducionista para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, como menciona no início do Capítulo, a temática já se apresenta demasiadamente complexa. Ao avesso, portanto, seu objetivo é apresentar de forma clara quais características se mostram mais relevantes na perspectiva de cada autor.

3.2. Da relação entre os autores do Ensino Jurídico: a busca pela formação crítica

Feita a apresentação do pensamento de cada autor, cabe, doravante, analisá-los de forma objetiva e sistemática, na tentativa de melhor realizar uma comparação entre as diferentes contribuições e, por fim, tentar encontrar elementos de convergência e divergência entre eles. À medida que, como se discorreu até aqui, muito se tem criticado a respeito do cenário do Ensino Jurídico, uma análise que propõe a sistematização e a comparação entre as diferentes bases teóricas, aponta para a importância da discussão sobre o Ensino Jurídico. Desta forma, por meio da construção da tabela a seguir, pretendeu-se resumir em tópicos a contribuição de cada autor, de forma que foi possível fazer uma comparação e encontrar elementos em comum nos discursos. Importante destacar, neste sentido, que o método de construção da Tabela 13 tem por resultado uma análise das obras de cada autor, em que se pode observar que, grosso modo, quando se tratou da discussão do Ensino Jurídico, principalmente, contrapôs problemas e soluções, os quais puderam ser

divididos nos itens apresentados à medida que mais se encontravam no decorrer do texto. Em outras palavras, o método que delimitou seu desenvolvimento foi a observação reiterada dos termos nas obras de cada autor, fato que indicou possibilitou uma síntese de suas ideias. Sendo assim, apresenta-se, pois, a seguir, para melhor entendimento, um quadro sintético que explicita os problemas e as soluções de acordo com a perspectiva de cada autor:

Tabela 13: Síntese sobre o pensamento dos autores relativos 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 - Consientização 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	<ul style="list-style-type: none"> - Elitista - Dogmático - Reacionário - Transmissão de ideologia - Transmissão do poder - Reducionismo - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma jurídica - Reforma epistemológica - Formação crítica

Com base na Tabela 13, é possível observar que a tríade Dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo é comum a quase todos os autores, com exceção de Luis Alberto Warat – que trata apenas do tradicionalismo –, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Contudo, em que pese a necessidade de uma conceituação acurada a respeito destes 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 a influência Positivista e o fato de que o Direito está ligado em demasia à norma, há que se ressaltar, do ponto de vista educacional, a conotação que os autores dão aos termos pode ser diversa. Sendo assim, *grosso modo*, é possível asseverar que, para o Ensino Jurídico, o dogmatismo está relacionado com a nefasta 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 e 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 as Faculdades de Direito passaram a ter um ensino com viés muito mais voltado à carreira forense, visto que, com o advento da Nova República, novas classes sociais passaram a fazer parte do ambiente universitário. Assim, ao contrário dos antigos alunos, filhos da elite, que ingressavam nas Faculdades de Direito, em meados do Século XIX, sem o propósito de exercer, necessariamente, uma carreira jurídica – pois, em breve, herdaria a fortuna de seus pais, ou se dedicariam à política, ao jornalismo ou a qualquer atividade intelectual –, os novos alunos, filhos dos proletários e dos pequenos comerciantes, que doravante passaram a povoar as Faculdades de Direito, estavam interessados na carreira jurídica, seja como advogados, juízes, delegados ou promotores. A partir desta perspectiva, as Faculdades passaram a adotar uma nova proposta curricular que atendesse a esta demanda, por meio de um ensino que se baseasse especificamente na formação de um jurista, e não mais em uma formação erudita. Neste sentido, embora muitos autores se utilizem da terminologia tecnicismo, também seria possível falar em ensino profissionalizante, já que 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, *grosso modo*, refletem o mesmo pensamento do docente que o aplica. Sendo assim, é possível dizer que o tradicionalismo jurídico, no contexto universitário, está muito ligado ao próprio dogmatismo⁷⁴.

⁷⁴ Ainda a respeito da tríade na característica do Ensino Jurídico, importante ressaltar que Bittar (2001 e 2006) pouco afirma a respeito do dogmatismo e do tradicionalismo, atendo-se mais em suas críticas à nefasta característica profissionalizante que se retrocederam as Faculdade de Direito. Lyra Filho (1980 e 1981), por sua vez, também pouco afirma a respeito tecnicismo e do tradicionalismo, sendo eles apresentados como características do próprio dogmatismo, desta 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 nos 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 tríada do Ensino Jurídico dogmático, técnico e tradicional, os autores se dividem quanto as possíveis soluções destas características.

Especificamente sobre a questão do dogmatismo, a qual tem origem no verbo grego *δόγμα*, o qual se lê *dókeo*, de acordo com Antonio Geraldo da Cunha, seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, está ligada ao ensinar ou doutrinar. Sendo assim, embora não tenha sido citado pelos autores, não obsta o conceito desenvolvido por Abbagnano (2007), no qual 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 a definem. Nesta perspectiva filosófica, seriam dogmáticos todos os filósofos que não são cétricos. Por outro lado, ainda em seu desenvolvimento, um novo significado de dogmatismo foi o que Kant atribuiu a essa palavra, ao identificá-la com a metafísica tradicional, entendendo por ele o preconceito de poder progredir na metafísica sem uma crítica da razão. Esse dogmatismo filosófico, que consiste em aventurar-se 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 nada. Sem embargo, talvez mais próximo ao sentido do Ensino Jurídico seja o conceito de dogmática desenvolvido por Tercio Sampaio Ferraz Júnior, 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 investigação⁷⁵.

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).

O dogmatismo do Ensino Jurídico estaria relacionado com um Direito fechado ao questionado, em que se aceita aquilo que está previamente determinado. Ao oposto do enfoque zetético, que nomeia a dúvida como principal elemento da discussão, dessarte, é possível fazer um paralelo entre o Ensino Jurídico com viés mais zetético e a influência do pensamento filosófico. Como cita Adaid e Mendonça (2010), um exemplo clássico da faculdade zetética no Direito vem da mitologia grega na história de Antígona, contada por Sófocles. De acordo com o mito, Creonte, rei

⁷⁵ 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), aponta que 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 de magistratura. Entretanto, com advento da Segunda Guerra Mundial, ficou desempregado. Graças ao ócio lhe foi possível a produção da obra *Tópica e Jurisprudência* que lhe rendeu o título de livre-docente em 1953 na Universidade de Monique. A terminologia ganhou grande notoriedade, sendo difundida no Brasil apenas no final da década de 70 pelo jurista brasileiro Tercio Sampaio Ferraz Júnior, aluno de Viehweg na Universidade de Mainz (ADAID; MENDONÇA, 2010).

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-o e enterrou o irmão. Ferraz (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: que você entende por ladrão? (FERRAZ, 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 o precedente de um debate em que nada está previamente determinado, nem existam verdades absolutas.

Por conseguinte, dando seguimento à conceituação da tríade, para a etimologia, técnica vem do grego *τέχνη*, em que se lê *téchne*, e está ligada à ideia de arte ou ofício (CUNHA, 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 (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 estende-se tanto quanto o de todas as atividades humanas. Ainda para ele, 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, 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 completa pela prática jurídica, de que se origina a própria perícia judiciária, ou de que 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, as Faculdades de Direito estavam relacionadas com a aristocracia. Logo, o processo tecnicista se apresenta como um nefasto subterfúgio político, com objetivo de tornar o Ensino Jurídico mais atrativo e útil ao novo público. 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, se refere ao vernáculo *traditio*, o qual aponta para o sentido de entregar algo ou passar adiante determinado objeto (CUNHA, 2010). Na perspectiva de Abbagnano (2007), está relacionada com a –defesa explícita da tradição (p. 978). 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 da 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 através do tempo e do 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 suas origens europeias, sobretudo no que se refere ao modelo da Universidade de Coimbra. É neste 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, neste sentido, Cerqueira *et alii* (2008) demonstra que o modelo coimbrese, que já era considerado obsoleto para época, foi copiado *ipsis litteris* na inauguração da Faculdade de Olinda e de São Paulo no Século XIX.

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, as Faculdades de Direito sempre foram voltadas 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). Sendo assim, ao lado do ensino profissionalizante, que 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. Sua solução, então, está na reforma das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos, porém, de forma crítica. Não basta que seja meramente formalista, a reforma deve propor mudanças drásticas

que afetem os cursos estruturalmente. Interessante observar que, ao mesmo tempo em que afirma que o Ensino Jurídico é elitista e que poucos têm acesso às Faculdades, também aponta que 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 estes três problemas estão inicialmente na reforma das diretrizes curriculares e em um novo projeto pedagógico. Para o autor, um dos aspectos mais marcantes do tradicionalismo nas aulas jurídicas se dá por seu estilo conferencista, o qual possibilita muito pouco espaço para o debate e coloca o professor como único difusor do conhecimento. Ademais, as aulas tendem a ser muito 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 transversais, de cunho zetético. A falta de pesquisa no campo jurídico também é outro aspecto marcante nas obras de Rodrigues (1993, 2000 e 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, foca sua crítica no 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 Vadinho 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 brocardos ainda em latim, também é alvo de críticas e, de acordo com o mesmo autor, caracteriza o professor tradicional e vaidoso –, critica em específico a linguagem técnica utilizada pelos professores e não propriamente o movimento tecnicista do Ensino Jurídico. Neste sentido, uma possível solução seria novas dinâmicas de aulas, porém, ao contrário da proposta de Rodrigues (2000 e 2005), seu foco está no papel do professor enquanto protagonista deste novo modelo de ensino. Desta forma, 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 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 seu pensamento, sendo que se torna imprescindível que 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, entretanto, parece construir uma crítica muito semelhante a 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 neste 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 as Faculdades 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, mormente, o poder no contexto de sala de aula, por meio da submissão dos alunos à falta de superioridade intelectual do professor. Por fim, assim como os demais autores, também retoma a falta de formação crítica e acrescenta que os cursos possuem muito 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, afim de que os alunos pudessem constituir uma visão mais global do mundo jurídico. Por outro lado, a formação crítica e humanista também seria de suma importância, seja por meio da introdução de disciplinas específicas que tratassem do tema, seja pela reestruturação da emenda das já existentes, de forma que contemplasse também tais objetivos. Será que a inserção de disciplinas tais como as defendidas por Warat (1972), por si, conseguiriam 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 e 2006) reconhece o elitismo nos Cursos de Direito, mas no sentido da falta de acesso ao ingresso e nas parcas 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, ao contrário dos demais autores, Bittar (2001 e 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 e 2005), identifica a falta de interdisciplinaridade, principalmente nas disciplinas mais técnicas, como, por exemplo, em Direito Penal, Civil e Empresarial, em que se nota que há muito pouco diálogo entre as disciplinas, crítica que acaba por se relacionar a Faria (1987), visto que se torna necessário uma visão mais global ao aluno. Em resumo, suas propostas se baseiam 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 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 sua fundação (LYRA FILHO, 1981). A crítica do autor, muito semelhante ao pensamento waratiano, se baseia na conscientização política e social do aluno, sendo assim, uma das características que inovam em seu discurso é a afirmação de que as Faculdades de Direito, assim como o Direito de modo geral, são reacionários. Na mesma trincheira que Faria (1987) também retoma que as salas de aula são palco de uma transmissão de ideologias demasiada 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, se repete em Lyra Filho (1980 e 1981), bem como a falta de consciência política. É preciso ponderar que dentre os diversos Cursos de Direito, muitos deles enfatizam a formação crítica e política, paradoxalmente. Neste sentido, a participação de estudantes em Centros Acadêmicos evidencia a tomada de consciência em alguma direção, não necessariamente crítica ao Estado 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 necessário uma reforma do próprio Direito. A maior inovação de seu pensamento, então, ocorre pelo fato de que o autor defende 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.

Especificamente sobre a questão da pesquisa – aliás, de sua falta –, a qual foi criticada de forma rotunda por Horácio Wanderlei Rodrigues, mormente nas obras *Ensino jurídico e direito alternativo*, *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*

e *Pensando o ensino do Direito no Século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*, bem como por Bittar (2001 e 2006), é possível afirmar que os autores, *grosso modo*, defendem o fomento à pesquisa na Faculdade de Direito e apontam como sendo um dos fatores mais críticos a falta de contato por parte dos docentes e discentes. Ora, de que pesquisa se está a falar que falta às Faculdades de Direito? Uma vez que, por Faculdade de Direito se entende, de forma estrita apenas a Graduação, como poderia se defender o fomento à pesquisa se esta é atividade própria da Pós-Graduação? Em outras palavras, as críticas a respeito da qualidade nos cursos jurídicos apontam a falta de pesquisa como fator determinante à parca formação, todavia, é importante deixar claro que a atividade de pesquisa, em seu sentido acadêmico, deve ser entendida como própria dos programas de Pós-Graduação, sendo assim, quem, de fato faz pesquisa, são os docentes ligados a determinados programas de Pós-Graduação, da mesma forma que mestrandos e doutorandos. Ainda que fosse considerada pesquisa as produções de Iniciação Científica, pelos alunos advindos da Graduação, não obsta ressaltar que sua atividade, normalmente, se encontra imbricada também na Pós-Graduação. É fato, como demonstrado anteriormente, que, embora haja grande número de Faculdade de Direito, em comparação com o campo da Educação, por exemplo, existe um número muito menor de Programas de Pós-Graduação. Contudo, é importante deixar claro que quando se critica a falta de pesquisa no campo jurídico se está a criticar as Instituições de Ensino Superior e seus Programas de Pós-Graduação, e não as Faculdades de Direito, pois elas não se vinculam às atividades de pesquisas em seu sentido *stricto*. A não ser que se esteja utilizando as expressões Faculdade de Direito ou Cursos Jurídicos como sinônimo de Instituição de Ensino Superior, o que incluiria Graduação e Pós-Graduação⁷⁶.

Em que pese à importância de cada contribuição no fundamento de uma discussão sobre o

⁷⁶ Neste sentido, importa destacar a nota publicada no Portal do Ministério da Educação, baseada no Decreto Número 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 federal de ensino, 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, 2015j). O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes 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 Cursos 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, 2015j).

Ensino Jurídico, importa ressaltar que, com base na análise da Tabela 13, tanto no que se refere aos problemas quanto às soluções apontadas, o único denominador comum entre os autores se refere à falta de formação crítica e sua importância enquanto possível solução ao contexto educacional. Deste modo, todos os autores, cada um a seu modo, ressaltaram que as Faculdades de Direito pouco contribuem para tal 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, enquanto o ensino massificador e alienante é aquele que mantém os seres acorrentados, de costas para as portas da caverna, com suas convicções baseadas apenas nas imagens obtusas 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 que os seres da caverna se libertem e consigam ver o mundo além das concepções que estavam acostumados a ver. 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 que os homens criem pré-conceitos que acabam por nortear sua fantasia e, conseqüentemente, sua vida. Assim, a mais leviana interpretação mitológica de Platão, demonstra a importância da sabedoria e da busca pelo conhecimento real, na tentativa de se desprender das amarras da ignorância e poder conhecer e desfrutar do mundo real, fora da caverna. 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 existência de Deus, a necessidade de se obedecer aos preceitos morais, são exemplos de símbolos apropriados pelos homens ao longo de seu desenvolvimento e tomados como verdadeiros. A quebra das correntes e o caminhar para fora da caverna representam a tomada de consciência crítica, a reflexão das ideias, até então tidas como verdadeiras, e a construção de um novo pensamento. Contudo, até que ponto e com qual parâmetro se apresenta a formação crítica? Em outras palavras, o que se almeja, em última instância, tal 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, seria 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 educador: tornar a dor e a dificuldade causada pelo ofuscamento da luminosidade o menor possível, de forma que os educandos não se desencorajem de continuar descobrindo este mundo

novo. Não obstante tal metáfora, à primeira vista parece lógico e intuitivo que ao filósofo moderno ou ao estudante que sua situação no mundo já seja aquela dos prisioneiros libertos, com suas plenas capacidades para observar e provar o mundo. Contudo, 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 numa 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? Ou será que mesmo diante de todo conhecimento e desenvolvimento o homem hodierno ainda permanece como os prisioneiros de Platão? É possível que tais respostas sejam encontradas também na própria Filosofia, à medida que ela continua a ser aquela que nega qualquer possibilidade de resposta pronta e se constrói na dúvida. Sendo assim, talvez seja ela o caminho da formação crítica que os autores tantos buscam.

Neste diapasão, se, de fato, a Filosofia ensina que o homem deve buscar a verdade, por meio da razão, contudo, será que esta realidade pode ser alcançada? Utilizando-se da própria metáfora da caverna, sabendo que o homem, acorrentado a um corpo finito e limitado, contando apenas com seus sentidos, sua percepção e sua capacidade cognitiva para pensar o mundo, será que estes meios seriam suficientes para conhecê-lo em sua plenitude? Talvez, nesse argumento, se esteja a caminhar para uma explicação, de certa forma, metafísica ou teológica, entretanto, o que se pretende discutir é se a tomada de consciência e a busca crítica de uma realidade, como papel precípua da Filosofia, não seja, em realidade, uma utopia. Em suma, não seria a verdade, a episteme, um conhecimento tão puro e amplo, que não seria possível, nem inteligível se chegar a ele. Neste sentido, o importante não seria atingi-lo, e apropriar-se desse excelso conhecimento, mas continuar tentando, a buscar e caminhar em sua direção. Desta feita, o que se poderia abstrair da interpretação do mito platônico, bem como da contribuição dos cinco autores, é que a busca por uma formação crítica no Ensino Jurídico talvez não represente um fim em si mesmo, ou seja, uma meta que possa ser alcançada de forma a encontrar um término, mas sim, em última instância, a autossuperação⁷⁷.

⁷⁷ 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Capítulo I da presente dissertação apresentou uma análise do Estado da Arte na temática do Ensino Jurídico com o objetivo principal de identificar quais os teóricos estavam se apresentando como base para sua discussão; desta forma, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, se buscou teses e dissertações nos últimos 10 anos, a fim de identificar teóricos, mapear suas produções, analisar suas obras e relacioná-las com o Ensino Jurídico. Sendo assim, a primeira parte do capítulo demonstrou a importância de tal estudo, à medida que, diante do atual cenário e contexto produtivista acadêmico, em que cada vez se torna maior a produção de artigos e trabalhos acadêmicos. As pesquisas do tipo Estado da Arte têm se mostrado, como alhures demonstrado, uma importante ferramenta de síntese do conhecimento produzido, possibilitando ao pesquisador um norte para que possa dar início a sua pesquisa. Para tanto, o capítulo contou, de início, com a introdução do conceito de Estado da Arte, com base em Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) e Megid (1999). Por outro lado, de forma a organizar o resultado das pesquisas, também se tornou necessária a categorização dos resultados. O procedimento utilizado para identificação das tendências teóricas foi a listagem das referências de cada uma das teses e dissertações, conforme se detalhou no mesmo capítulo. Assim, foi possível pensar na organização das referências encontradas nas 60 teses e dissertações elencadas em categorias temáticas, das quais se destacou, por suposto, a Categoria Temática do Ensino Jurídico, no Capítulo II, em que foram encontrados os seguintes autores: Horácio Wanderley Rodrigues, Luiz Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho.

Após a delimitação dos autores na Categoria Temática do Ensino Jurídico, os resultados da Pesquisa de Estado da Arte apontaram, então, que, por meio da análise das teses e dissertações investigadas, cinco eram os autores que compunham a base para a discussão do tema no Brasil. De sorte que, com o Capítulo III, foi possível uma análise mais acurada de cada um dos autores, com o objetivo inicial de apresentação de suas ideias, com base nas obras referenciadas na pesquisa do Estado da Arte. Desta forma, se discorreu de forma detalhada sobre cada autor, objetivando a apresentação de suas contribuições à discussão do Ensino Jurídico. Ainda neste capítulo, foram listadas as obras de cada um dos autores que fizessem relação com o tema, de forma a esquadrihar a construção de seu pensamento. Outrossim, realizada a análise de cada autor e de cada obra sobre as questões educacionais do Direito, se tornou possível a elaboração de uma relação entre os autores, de forma a sintetizar o pensamento dos cinco autores utilizando de tópicos, o que resultou na Tabela 13. A síntese desenvolvida na tabela possibilitou uma melhor visualização das características de cada autor, o que representou a construção de uma relação mais cuidadosa entre eles. Importante destacar, contudo, embora a tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo tenha sido comum entre a

maioria dos autores, não foi possível afirmar que estas três características tenham sido um denominador comum entre eles, o que, de fato, aponta para o resultado de que não é possível atribuir ao Ensino Jurídico tais características, com base nos autores. Pior talvez seja a afirmação de que o contexto hodierno das Faculdades de Direito se encontra em crise, pois, embora tal afirmação seja um lugar-comum nos discursos inflamados daqueles que se dizem críticos ao sistema posto – como, por exemplo, se encontram nas citações de Cerqueira *et alii* (2008) –, nem mesmo os grandes representantes da discussão, possivelmente os pilares do pensamento do Ensino Jurídico, se arriscam, de forma tão enfática, enveredar em tal questão. Sendo assim, além, por suposto, da questão da má qualidade do ensino, que acabou por não se apresentar na Tabela 13, uma vez que ela representa o pressuposto da própria construção de sua análise, ao passo que todos os autores partem do princípio de que o ensino não está satisfatório, o único problema comum apresentado pelos autores se refere à falta de formação crítica nas Faculdades de Direito.

Em que pese à importância dos cinco autores apresentados como base à discussão do Ensino Jurídico, não obsta asseverar que, embora todos estejam de acordo que falta uma formação crítica e que se torna imprescindível ao Direito tal formação, interessante observar que 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, promotores, delegados e demais servidores públicos do Poder Judiciário. Serão eles a elite intelectual que estará 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 bastante presente na política. Ademais, enquanto operadores, estão ligados também ao Poder Executivo e ao próprio Judiciário, de modo que o Direito propagado nas Faculdades ecoa na prática forense e na própria dinâmica política, econômica e social, de modo que o conhecimento ensinado nas salas de aulas e a formação que tais bacharéis recebem representa uma influência direta na sociedade. Destarte, uma formação crítica, como apontado pelos autores, representa o mínimo que as Faculdades 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, um dos autores que apresenta, entre os problemas, a tríade do dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, diferenciando, contudo, do processo de profissionalização que passou o Ensino Jurídico, mormente, com o advento da proposta do Currículo Mínimo em 1962 (RODRIGUES, 2002), o qual representou uma formação mais voltada à prática forense e menos preocupada com a formação humanística, o que significou às Faculdades de Direito uma formação de cunho cada vez mais bacharelesco, jugada com a falta de pesquisa e a falta de interdisciplinaridade, possivelmente sejam estes os elementos que indiretamente se relacionem com a falta de formação crítica. De acordo com ele, a qualidade do ensino e sua implementação está ligada com a necessidade da valorização e a introdução de mais disciplinas transversais, de cunho zetético, por meio da influência do conhecimento histórico, econômico, sociológico, filosófico, antropológico e psicológico (RODRIGUES, 1993, 2000 e 2005). Neste sentido, a falta de formação crítica parece apontar, então, para um demasiado dogmatismo, um tecnicismo e um tradicionalismo, uma vez que a questão da falta de pesquisa não parece, *a priori*, uma condição para tal formação, mas um meio para construção do conhecimento. A interdisciplinaridade, por outro lado, talvez indique um aspecto importante ligado à formação crítica, à medida que, por meio da ligação entre as diversas disciplinas, seja possível a elaboração de um conhecimento unitário do Direito, a fugir da perspectiva insular, em que os diversos ramos jurídicos não se inter-relacionam. Ademais, a necessidade de um fomento às disciplinas 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.

Na mesma linha, José Eduardo Faria, que, embora seja tido como referência no tema do Ensino Jurídico, possui apenas uma obra referenciada na pesquisa de Estado da Arte, 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). Desta 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 acaba por apresentar um aspecto nefasto ao Ensino Jurídico –, o autor também aponta a falta de formação humanística como um dos principais problemas enfrentados pelas Faculdades. 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 tal instituto. Neste sentido, uma

vez que seus principais apontamentos se relacionam, em alusão ao outro autor, à importância de uma cosmovisão jurídica e ao humanismo, é bem provável que sua concepção de formação crítica também esteja relacionada a elas. De forma que, 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 pela Tabela 13, a única característica que talvez faça relação à ela se relaciona à falta de interdisciplinaridade – a qual também encontra relação com Rodrigues (1993, 2000 e 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, foca sua discussão em uma proposta de reforma epistemológica e ideológica do Ensino Jurídico e do Direito como todo. Embora assevere sobre elitismo e dogmatismo (LYRA FILHO, 1980 e 1981), em aderência ao mesmo elitismo tratado por Bittar (2001 e 2006) e Faria (1987), também caracteriza os Cursos de Direito como dogmáticos, assim como afirmam Faria (1987) e Rodrigues (1993, 2000 e 2005). Todavia, o que mais inova seu discurso se refere à característica reacionária do Direito e, conseqüentemente, a funesta transmissão ideológica, que acabam sendo introjetadas pelos alunos, 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 escudam por detrás de um diploma de Direito dos demais, como se a formação jurídica tornasse-os mais honrados que os outros – ora, mas não seria esta também uma ideologia? Neste sentido, o autor ainda constrói uma discussão baseada na conscientização política e social do educando. Por outro lado, o reducionismo apresentado como característica na Tabela 13 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 aponta para a negação do *status quo* reacionário e a concepção epistemológica reducionista do Direito.

Por fim, Luis Alberto Warat, que embora apareça em segundo lugar na ordem da Tabela 13, é apresentado aqui como último, pois talvez seja o autor que torna 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 e 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 e 1981) no que se refere à transmissão de ideologia. Sendo assim, sua solução para o Ensino Jurídico está muito ligada ao determinado autor, pois é pautada por uma conscientização política. Assim sendo, é possível que sua concepção de crítica esteja ligada com a referida conscientização e, nesta perspectiva, sua obra se aproxima de Lyra Filho (1980 e 1981). Destarte, embora não seja uma obra específica sobre Ensino Jurídico e, por tal motivo, não tenha sido contemplada na Tabela 9, *Introdução geral ao Direito*, dividida em três volumes, em *A epistemologia jurídica da modernidade*, seu segundo volume, o autor defende que ao Direito é necessário uma obra de ruptura epistemológica – que novamente faz eco à crítica lyriana. De acordo com Warat (1994), por meio de uma ruptura epistemológica se torna possível a criação de uma teoria crítica do Direito. Desta forma, torna-se necessário um nível epistemológico que transcenda, incorporando aquilo que for importante da teoria kelseniana e reformulando e negando alguns de seus pressupostos, assim como a filosofia analítica. Mas, é precisamente nesta discussão que se alcançará a conscientização crítica almejada. É uma crítica que pretenderá produzir por meio das teorias existentes, desnudando-as. 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. Poder-se-ia presumir, assim, ainda de acordo com o autor, que a proposta do pensamento crítico pode apresentar-se como uma tentativa epistemológica diferente. Nesta perspectiva, o saber crítico tenta estabelecer uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado. 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 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, como se torna observável ao exame da Tabela 13, 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 (1994 e 1982) se encontra em obras que não tratam especificamente do tema do Ensino Jurídico, e por este motivo elas também não se encontram na Tabela 9. Entretanto, não há como se 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, não obsta asseverar, ainda na citação de Warat (1982), que o passo decisivo para a elaboração de um discurso crítico será dado, primeiro pela substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema de significações; 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 o autor, aparentemente aponta, *grosso modo*, para uma ressignificação epistemológica, na qual o autor separa em duas vertentes diferentes: em primeiro lugar pela ressignificação do próprio Direito, por meio de uma concepção que transcenda o reducionismo epistemológico bipartido em Natural e 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 operadores do Direito estão superiores aos demais pelo conhecimento teórico e pela possibilidade de operar o Direito – seja por meio da advocacia, da magistratura, da investigação policial ou da denúncia do *Parquet*. Desta 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 na Tabela 13, poderia ser obtida por meio de estudos interdisciplinares, pela introdução de disciplinas transversais e pela formação humanística como propõe Horário Wanderlei Rodrigues, José Eduardo Faria e Eduardo Carlos Bianca Bittar. Porém também seria necessária uma profunda mudança de ordem epistemológica, como defendido por Roberto Lyra Filho. Desta feita, não obstante, ao que demonstra Luis Alberto Warat, esforce-se em apresentar sua concepção de formação crítica, sua apresentação não se torna clara ou suficiente, pelo menos não ao discurso do

Ensino Jurídico.

Ora, se assim fosse, a solução para a formação crítica estaria resolvida ao passo que o educando tivesse consciência da complexidade do Direito e tomasse consciência de sua função enquanto operador do Direito, o que envolveria o fardo ideológico e simbólico gerado por tal fato, tradicionalmente arrastado por tanto tempo. Ao mesmo tempo em que a dúvida sobre o que se refere ou o que pode ser definido por formação crítica, e ao mesmo tempo em que tais autores não a conseguem sanar, se torna necessário 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 transversais, conforme se apresenta na Tabela 13, 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.

Em epítome, com base na pesquisa de Estado da Arte aqui realizada, foi possível concluir que as tendências teóricas desenvolvidas sobre a temática do Ensino Jurídico se baseiam sobretudo nos citados cinco autores, os quais, embora não esgotem a discussão, muito menos representem respostas derradeiras a respeito dos dilemas do Direito, representam a base para sua discussão. 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 que se esquive ao prosaico dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo. Sem embargo, insta salientar que, seja qual for a concepção de formação crítica, conforme se afirmou no último capítulo, tal formação não deve ser entendida como tendo um termo, ou seja, um fim, mas sim representar uma constante busca. Independente do contexto mercadológico em que se encontram as coevas Faculdades de Direito, como se demonstrou, em princípio, cada vez mais voltadas à formação de técnicos para as atividades jurídicas, ainda assim, talvez uma formação mais autônoma e crítica já seja realidade em diferentes Cursos de Direito. Afinal, a Resolução Número 9 estabeleceu a necessidade de outros campos do conhecimento como fundamentais à formação do bacharel em Direito e, neste sentido, com a presença de docentes de outras áreas e de outros saberes o Direito, por certo, o Ensino Jurídico tem sido repensado. Mas isto não significa que se tenha alcançado uma dimensão crítica – aliás, felizmente, nem se chegou a uma unanimidade sobre o que se entende por crítica. Diante das inconclusões a respeito do entendimento desta famigerada formação crítica, quiçá o que realmente importa ao Ensino Jurídico seja a formação de um verdadeiro jurista, ora entendido como ser crítico, pensante e zubirianamente senciante – ou, se rendido ao jargão jurídico, que tanto clama por chamá-lo de operador do Direito, longe de um discurso elitista, que seja ele, de fato, um operador, e não um mero operário do Direito!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Abedi, *Associação Brasileira de Ensino do Direito*. Estatuto Social, 22 de abril de 2006, 2006.
- ABRAM, Daniella Boppré de Athayde. Aprendendo a Aprender Direito: Ensino Jurídico no paradigma da complexidade. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.
- ADAID, Felipe; MENDONÇA, Samuel. Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil. *In Revista Jurídica Faculdades COC*, Ribeirão Preto, Ano VII, N. 7, Outubro, 2010.
- ADAID, Felipe; MENDONÇA, Samuel. Educação aristocrática e o perfil do educador. *In Fermentario*, N. 6, 2012.
- ADAID, Felipe; MENDONÇA, Samuel. A educação aristocrática no Ensino Jurídico brasileiro: o legado de Friedrich Nietzsche sobre a superação. *In Revista Intellectus*, ano IX, n. 24, 2013.
- ADAID, Felipe. *The Relationship between the Aristocratic Education and Legal Education in Brazil*. *In Global Journal of human Social Science Linguistics & Education*, v. 13, issue 8, version 1.0, 2013.
- ADAID, Felipe; MENDONÇA, Samuel. Os resumos em pesquisas sobre Ensino Jurídico: Análise dos Conteúdos de teses e dissertações. *In Revista Intellectus*, ano XI, No. 30, 2015, no prelo.
- AITH, Fernando Mussa Abujamra. Teoria Geral do Direito Sanitário Brasileiro. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2006.
- AGUIAR, Alexandre Kehrig Veronese. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4774637D1>>. Acessado em 15/05/15, 2015.
- ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico. A expansão do ensino de direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil? Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ALVES, Ana Geórgia Santos Donato. A Humanização do Ensino Jurídico no Brasil: A experiência do escritório de prática jurídica da universidade de Fortaleza. Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.
- ALVES NETO, Francisco Raimundo. Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC: Compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. Tese de

- Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra poética*. Volume 4. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.
- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Informação e documentação. Rio de Janeiro, 2013.
- ARANÃO, Adriano. Do Direito do Cidadão à Educação Jurídica: O desconhecimento da lei como obstáculo à construção da cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2010.
- ARISTÓTELES. *Política*. SP: Martins Fontes, 1998.
- ASSIS, Ana Elisa Queiroz Spaolonzi. Direito à educação e diálogo entre poderes. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). *Nietzsche: Filosofia e educação*. São Paulo: Unijul, 2008.
- BALIKIAN, José Eduardo. Direito Alternativo no Ensino do Direito: Presença explícita, implícita ou inexistente? Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- BARANZELI, Caroline. Universidade e Relações Raciais: A perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. In Obras completas. Volume IX. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- BARROS, Renato Cassio Soares de. Ensino do Direito do Trabalho: Ensino positivado e sua perspectiva social. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- BEVILÁCQUA, Clóvis. *História da Faculdade de Direito do Recife*. Brasília: INL, 1977.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autêntica, 2013.
- BITTAR, Eduardo. *Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.
- BITTAR, Eduardo; ALMEIDA, Guilherme. *Curso de filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2002.
- BITTAR, Eduardo. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.
- BITTAR, Eduardo. *O Direito na pós-modernidade*. São Paulo: Forense, 2009.

- BITTAR, Eduardo. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707590E3>>. Acesso em 20/05/15, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Santa Catarina: UFSC, 2011.
- BOUVERESSE, Jacques. *O futuro da filosofia: o filósofo entre os autófalos*. Rio de Janeiro, YENDIS, 2005.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. Entre a Mudança e a Continuidade: Os rumos do ensino jurídico no Brasil a partir de uma análise pós-positivista do fenômeno jurídico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.
- BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Desjudicialização dos Conflitos: Novo paradigma para uma educação jurídica voltada à prática da atividade advocatícia negocial. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda (sic). Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Imperio, 1827.
- BRASIL. Decreto Número 14, de 24 de agosto de 1835. Altera os estatutos dos Cursos Juridicos na parte relativa ao exame em concurso as cadeiras dos mesmos cursos, quando se der a hypothese de haver um só oppositor. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1835.
- BRASIL. Decreto Número 43, de 19 de agosto de 1837. Mandando admittir á matricula os Estudantes que não tiverem comparecido em tempo a fazer acto e outras disposições. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1837.
- BRASIL, Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, Decreto-Lei Número 2848 de 7 de dezembro de 1940. Presidência da República, 1940.
- BRASIL, Lei Número 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação, a LDB, 1961.
- BRASIL, Lei Número 4215, de 27 de abril de 1963. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 1963.
- BRASIL, Resolução Número 3, de 27 de Janeiro de 1972. Dispõe sobre o mínimo a ser exigido nos bacharelados de Direito. Conselho Federal de Educação, 1972.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, CONPEDI. Estatuto de 17 de outubro de 1989. Registrado no Cartório de Registro Civil, 1989.

BRASIL. Resolução Número 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.

BRASIL. Decreto Número 5773, 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.

BRASIL. Lei Número 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Presidência da República, Casa Civil, 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal, STF. Repercussão Geral em Recurso Extraordinário 603.583. Rio Grande do Sul. Relator Ministro Marco Aurélio, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>. Acessado em 20/05/2014, 2014a.

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acessado em 19/04/2014, 2014b.

BRASIL. Scielo. Disponível em <<http://scielo.br/>>. Acessado em 20/05/2014, 2014c.

BRASIL. Scielo. Disponível em <<http://scielo.br/>>. Acessado em 12/11/2015, 2015a.

BRASIL. Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito, Ceped. Disponível em <<http://www.cepuederj.org.br/>>. Acesso em 15/07/15, 2015b.

BRASIL. Ordem dos Advogados do Brasil, OAB. Conselho Federal. Portal de Notícias. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acessado em 20/07/15, 2015c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Documento de Área 2013, Educação. Disponível em <<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0MmM5NjRjOTAzNmYwOTlm>>. Acessado em 10/11/2015. 2015d.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Documento de Área 2013, Direito. Disponível em <<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0MmM5NjRjOTAzNmYwOTlm>>.

jAxM3xneDozMmI3MzgzOWJiNDA0MTk1>. Acessado em 10/11/2015. 2015e.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd. Disponível em <<http://www.anped.org.br/forpred/sobre-o-forpred>>. Acessado em 20/10/2015f.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Consulta Geral de Periódicos. Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraPeriodicos.jsf>>. Acessado em 20/10/2015, 2015g.

BRASIL. Plataforma Sucupira. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acessado em 20/10/2015, 2015h.

BRASIL. Observatório do PNE, Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/14-pos-graduacao/indicadores>>. Acessado em 20/10/15, 2015i.

BRASIL. 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>>. Acessado em 20/10/15, 2015j.

BRASIL. Ordem dos Advogados do Brasil, OAB. Conselho Federal. Portal de Notícias. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia/22972/ophir-decisao-do-supremo-sobre-exame-da-oab-e-vitoria-da-cidadania>>. Acessado em 05/01/16, 2016.

BURGARELLI, Sérgio. Tecnologia Digital e Educação: O uso de novo suportes midiáticos no Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado, Universalidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. O Ensino Jurídico no Brasil em Tempos Neoliberais: Adeus à formação de bacharéis? Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CABRAL, Rosemary Cardoso. O Trabalho Docente no Curso de Direito: A visão dos alunos. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

CAMARA, Nelson. *Luiz Gama, o Advogado dos escravos*. São Paulo: Lettera, 2000.

CARLINI, Angélica Luciá. Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada ao Ensino de Direito: Projeto Exploratório na área de relações de consumo. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CAVALLI, Cássio Machado. A evolução histórica do direito comercial: do particularismo medieval ao microssistema constitucionalizado. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica,

Rio Grande do Sul, 2006.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. *et alii* (org.). *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2008.

CRESPO, Antônio Arnot. *Estatística Fácil*. São Paulo: Saraiva, 2000.

COLLADO, Danilo Medeiros de Santana. O Direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no Município de Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, Valesca Brasil. A Presença Feminina no Curso de Direito da Faculdade de Pelotas-RS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

COTRIM, Lauro Teixeira. O Ensino do Direito no Brasil e os Limites e Contradições na Atuação do Advogado Público. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Lexikon, 2010.

DAMIÃO, Regina Toledo. Parâmetros para a construção de Perfil Docente no Ensino Jurídico da Atualidade. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DIAS, Virginia de Fátima. O Mestrado em Educação e as Exigências Atuais no Ensino do Direito. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2004.

DORST, Daeane Zulian. Desafios para o Ensino do Direito em Sociedades Multiculturais. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2008.

EGG, Rosiane Follador Rocha. A Formação de Professores para o Ensino Jurídico do Brasil: Dilemas e Desafios. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

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

FARIA, José Eduardo. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780149J5>>. Acesso em 20/05/15, 2015.

FERNANDES, Marcel Sena. Do Direito Linear Ao Direito Complexo: Contribuições da epistemologia da complexidade para a crítica ao positivismo jurídico nos manuais de Ensino do Direito. Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão,*

Dominação. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Daniel Brantes. Realismo Jurídico Norte-Americano: Uma contribuição para o Ensino Jurídico. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Federal Brasileira de 1988*. Volume 4. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas —Estado da Artell. *In Educação & Sociedade*. Ano XXIII, no. 79, agosto, 2002.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FONSECA, Renato Duarte. O território do conceito: lógica e estrutura conceitual da filosofia crítica de Kant. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FORNARI, Luiz Antonio Pivoto. O Ensino Jurídico no Brasil e a Prática Docente: Repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

FRANCISCO, Vilma Maria Santos. Olhares de Ébano. Ensino Jurídico no Brasil, Fendas para a Diferença: Condições e possibilidades para práticas inclusivas. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. São Paulo: Cia Editorial Nacional, 1936.

FREUD, Sigmund. *Introdução ao Narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos* (1914-1916). Volume XII. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. A Construção de Saberes Docentes no Cotidiano das Práticas de Ensinar: Um estudo focalizando o docente do Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

HENRIQUES, Ana Lucia Magano. Das Críticas e Inovações Propostas ao Ensino do Direito: A visão de professores da área. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi. O Ensino do Direito e a Separação dos Eixos Teórico e Prático: Interrelações entre aprendizagem e ação docente. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- JÚNIOR, Nolar Glusczak. *Modo de Pensar Jurídico em Concluintes do Ensino de Direito: Entre pensamento tradicional e pensamento crítico*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2010.
- JUNQUEIRA, Michelle Asato. *Universidade, autonomia e atuação estatal: a avaliação como garantia do direito à educação*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- KANT. *Crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.
- KEIM, Gracy. *A (Re)construção do Saber Jurídico: Transformações no Ensino do Direito Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.
- KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KELSEN, Hans. *O que é justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KOZICKI, Katya. *Semiologia Jurídica: da semiologia política à semiologia do desejo*. Disponível em <http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/19955/Semiologia_juridica.pdf>. Acesso em 27/12/15, 2015.
- LEVADA, Filipe Antônio Marchi. *O Direito intertemporal e os limites da proteção do direito adquirido*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO, Ricardo Alves Barreira. *A Proposta de Reforma do Ensino Jurídico em Chaim Perelman e reflexões sobre sua aplicação no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- LYRA, Tavares de. *O livro do centenário dos cursos jurídicos*. Porto Alegre: Livraria Americana, 1927.
- LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.
- LYRA FILHO, Roberto. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira, 1981.
- LYRA FILHO, Roberto. *Razões de defesa do Direito*. Brasília: Obreira, 1990.
- MACIEL, Richard Crisóstomo Borge; FALEIROS, Thaísa Haber. *A proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o Ensino Jurídico*. In *Publica Direito*, 2015. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=36d7534290610d9b>>. Acessado em 01/08/15, 2015.

- MACHADO, Ana Maria Ortiz. Ensino Jurídico: Aprender para ensinar, ensinar para aprender. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2006.
- MEDRADO, Elizon de Sousa. O Ensino Jurídico na Universidade Federal do Maranhão – Campus II (Imperatriz): Resgate da sua história e importância para a região tocantina. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- MEGID, Jorge Neto. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.
- MENDES, Rafael Machado. Opções reais em *project finance*: uma aplicação na indústria petrolífera. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- MENDONÇA, Samuel. *Projeto e monografia jurídica: Revista, ampliada e atualizada*. São Paulo: Millennium, 2008.
- MENDONÇA, Samuel. Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- MENDONÇA, Samuel. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *In Educação Temática Digital*, ETD, v. 13, n. 1, 2011 A.
- MENDONÇA, Samuel. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *In Educação Temática Digital*, ETD, v. 14, n. 1, 2011 B.
- MONDARDO, Dilsa. *20 ANOS Rebeldes: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- MONDARDO, Dilsa. *20 ANOS Rebeldes: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat*. Florianópolis: Ed. Diploma Legal, 2000.
- MORIN, Edgar. *Edgar Morin Web Page*. Disponível em <<http://www.edgarmorin.org.br/>>. Acessado em 20/01/15.
- MARINONI, Luiz Guilherme. A Transformação do Civil Law e a Oportunidade de um Sistema Precedentalista para o Brasil. *In Revista Jurídica*, Porto Alegre, ano 57, n. 380, p. 45-50, junho 2009.
- MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: História, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- NEVES, Rita de Araujo. Ensino Jurídico: Avaliando a Aprendizagem a partir de uma Experiência de Associação Teoria/Prática. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: PUC RIO, 2007.

- OPITZ, Nicolas Albrecht. Análise das Diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e de sua Implicação no Ensino Jurídico Brasileiro. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. O problema da pesquisa em Educação e algumas de suas implicações. *In Educação Hoje*. N. 02. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. Falares de malquerença: a propósito de –pesquisall, verticalidade|| e –realidade||. *In Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp*, IFCH, Campinas, SP, 1983.
- PÁDUA, Lilian Silvana Perilli de. A Influência do Dogmatismo Positivista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.
- PARREIRA, Lelis Dias. A Atividade de Ensino-Aprendizagem na Formação do Pensamento Teórico-Científico de Alunos no Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.
- PAULA, Marcelo Cortez Ramos de. O Ensino Jurídico da Polícia Militar Paulista: Entre Ordem e Cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- PAULOFREIRE.ORG. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acessado em 17 de janeiro de 2015.
- PAXE, Isaac Pedro Vieira. Políticas educacionais em Angola. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.
- PEREIRA, Fernanda Brito. A Prática Docente no Cotidiano dos Cursos de Direito: Possibilidades e desafios. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa. O Cinema Como Recurso Didático-Pedagógico no Ensino Jurídico: Quebrando Paradigmas. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.
- PINTO, Daniella Basso Batista. Ensino Jurídico em São Paulo: Desafios da Formação (a experiência da PUC-SP). Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- PIRENNE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. Mestre Jou, 1987.
- PLÁCIDO E SILVA, Oscar Joseph de. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Gen Forense, 2010.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- PUC-CAMPINAS, Sítio eletrônico da Faculdade de Direito. Disponível em <<https://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/cursos/direito/>>. Acessado em 01/01/16, 2016.
- PUGLIESI, Márcio. O Ensino do Direito como Prática Transformadora. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- RAMALHO, Antônio Germano. A Cultura Jurídica como Referência na Construção das Dimensões Pedagógicas do Ensino Jurídico: Contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- REALI, Miguel. *Teoria Tridimensional do Direito*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- REALI, Miguel. *Miguel Reale web page*. Disponível em <<http://www.miguelreale.com.br/>>. Acessado em 20/01/15, 2015.
- REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr/jun., 2014.
- RICOLDI, Arlene Martinez. Paraíba Mulher Macho: Gênero, cultura e política na Educação Jurídica popular em João Pessoa-PB. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROCHA, Leonel Severo. *A aula mágica de Luiz Alberto Warat: Genealogia de uma pedagogia da sedução para o Ensino do Direito*. In Revista UFSC, dez., 2012.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Autêntica, 1988.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Autêntica, 1993.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo Fundação Boiteux, 1995.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. São Paulo Fundação Boiteux, 2002.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no Século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux, 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780257Z4>>. Acessado em 20/05/15, 2015.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo —estado da arte em educação. In *Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.
- SANTIAGO, Bráulio Junqueira. A filosofia do humanismo integral do direito: A contribuição do

pensamento de Augusto Comte e Jacques Maritain para o fundamento jusfilosófico dos direitos humanos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SANTOS, Adilson Ralf. Ensino Jurídico e Direito: Avaliação e responsabilidade das instituições privadas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, Sérgio Ferreira. O Ensino de Direito: Uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SCHMIDT, Ivone Tambelli. Currículo Lattes. Disponível

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700564J3>>. Acessado em 15/05/15, 2015.

SCOZ, Alexandra Silvia. Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro: Ensaio sobre a produção do direito na Pós-Modernidade. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Carlos Afonso Gonçalves da. O Ensino de Direitos Humanos na Polícia Civil de São Paulo: Aspectos formacionais da Academia de Polícia, desafios e perspectivas. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007a.

SILVA, Daniel Pereira Militão da. Desafios do Ensino Jurídico na Pós-Modernidade: Da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SILVA, Fábio Costa Moraes de Sá e. Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal). Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2007b.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012b.

SILVA, Fernanda Belizario. Planejamento de processos de construção para a produção industrializada de edifícios habitacionais: propostas de um modelo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Marcos Antonio de Oliveira. Educação Jurídica Social. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, Vânia Regina de Vasconcelos Reis e. Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012a.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da Educação Jurídica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SPAZZAFUMO, Andréa Vale. *A Crise no Ensino Jurídico: Uma Análise da Atividade Docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781302T7>>. Acessado em 15/05/15, 2015.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785993Z0>>. Acessado em 15/05/15, 2015a.

TAGLIAVINI, João Virgílio. *Educar Direito – João Virgílio Tangliavini*. Disponível em <<http://www.educardireito.com.br/>>. Acessado em 15/05/15, 2015b.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2009.

TAVARNARO, Vanessa Gnata. *Representações de Justiça dos Alunos do 5º ano do Curso de Direito da UEPG a partir da Análise do Sistema de Cotas Raciais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

TEIXEIRA, Alexandre Sztajnbock. *As Políticas Educacionais para a Educação Superior e suas Implicações no Curso de Direito: Exame de Ordem – Uma preparação de classe?* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2010.

THOMAS, Débora Borges. *Os Novos Paradigmas Epistemológicos da Eficácia do Ensino do Direito: Uma análise da evolução do Ensino Jurídico numa perspectiva educacional e teológica*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

TRUBEK, David. *Reforming Legal Education in Brazil: From the Ceped Experiment to the Law Schools at the Getulio Vargas Foundation*. In *University of Wisconsin Legal Studies Research Paper*. n. 1180, 9 de dezembro, 2011.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. *O Ensino Jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito – Análise crítica do ensino do Direito Penal*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

- UEG, Universidade do estado da Guanabara. Resolução Número 284, em 15 de abril de 1966. Institui um Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (C.E.P.E.D.), vinculado à respectiva unidade, 1966.
- VALLE, Leila Mara Barbosa Costa. Educação Ambiental e Ensino Jurídico: Concepções e práticas docentes na constituição do perfil do egresso. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- VERAS, Mariana Rodrigues. Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de *Habitus*: Desajustamentos e (des)construção do personagem. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- VIEIRA, Andréia Costa. *Civil Law e Common Law: os dois grandes sistemas legais comparados*. Porto Alegre: S. A. Fabris, 2007.
- VOEGELIN, Eric. *Ordem e História, vol. I: Israel e a Revelação*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- WALMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2012.
- WARAT, Luiz Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino e Saber Jurídico*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977.
- WARAT, Luis Alberto. *Ensino e saber jurídico*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1972.
- WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *In Sequência*. UFSC, Florianópolis, v. 3, n. 5, 1982, disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>>. Acessado em 01/09/15, 2015.
- WARAT, Luis Alberto. *Faculdade Jurídica e seus dois Maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1983.
- WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985.
- WARAT, Luis Alberto. *Filosofia do Direito: uma introdução crítica*. São Paulo: Moderna, 1996.
- WARAT, Luis Alberto. *Manifestos por uma ecologia do desejo*. São Paulo: Acadêmica, 2000.
- WARAT, Luis Alberto. *Introdução geral ao Direito: A epistemologia jurídica da modernidade*. Volume II. São Paulo, 2002.
- WARAT, Luis Alberto. *Territórios desconhecidos*. Florianópolis: Boiteux, 2005.
- WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Boiteux,

2004.

WARAT, Luis Alberto. Currículo Lattes. Disponível em

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788074Y8>>. Acessado em 20/05/2015, 2015.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *In Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, junho/2012, 2012.

ZITSCHER, Harriet Christiane. *Metodologia do Ensino Jurídico com casos – Teoria & Prática*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

ANEXO 1

Tabela de características gerais das teses⁷⁸

Autor	Título	Orientador	Universidade (Cidade, Estado)	Faculdade	Ano
<i>Descritor Ensino Jurídico</i>					
Daniel Brantes Ferreira	Realismo Jurídico Norte- Americano: Uma contribuição para o Ensino Jurídico	Nadia de Araujo	Pontifícia Universalidade Católica - PUC (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro)	Faculdade de Direito	2011
Daniella Basso Batista Pinto	Ensino Jurídico em São Paulo: Desafios da Formação (a experiência da PUC-SP)	Luiz Eduardo W. Wanderley	Pontifícia Universidade Católica – PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Ciências Sociais	2013
Leila Mara Barbosa Costa Valle	Educação Ambiental e Ensino Jurídico: Concepções e práticas docentes na constituição do perfil do egresso	Nágila Caporlúngua Giesta	Universidade Federal do Rio Grande - FURG (Rio Grande, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Educação	2010
<i>Descritor Educação Jurídica</i>					
Arlene Martinez Ricoldi	Paraíba Mulher Macho: Gênero, cultura e política na Educação Jurídica popular em João Pessoa- PB	Eva Alterman Blay	Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2011
Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão	Desjudicializaç ão dos Conflitos: Novo paradigma para uma educação	Gustavo Rabay Guerra	Universidade Federal da Paraíba – UFPB (João Pessoa, Paraíba)	Faculdade de Direito	2014

⁷⁸ (BRASIL, 2014b).

jurídica
voltada à
prática da
atividade
advocatória
negocial

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da Educação Jurídica	Silvana Malusá Baraúna	Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, Minas Gerais)	Faculdade de Educação	2013
--	---	---------------------------	--	--------------------------	------

Descritor *Curso de Direito*

Francisco Raimundo Alves Neto	Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC: Compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes	Fernando Selmar da Rocha Fidalgo	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais)	Faculdade de Educação	2011
-------------------------------------	--	--	---	--------------------------	------

Descritor *Ensino de Direito*

Angélica Lucía Carlini	Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada ao Ensino de Direito: Projeto Exploratório na área de relações de consumo	Marcos Tarciso Masetto	Pontifícia Universidade Católica - PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2006
Antônio Germano Ramalho	A Cultura Jurídica como Referência na Construção das Dimensões Pedagógicas do Ensino Jurídico: Contribuição do saber	Mirian de Albuquerque Aquino	Universidade Federal da Paraíba – UFPB (João Pessoa, Paraíba)	Faculdade de Educação	2014

multicultural
como processo
transdisciplinar

Carlos Afonso Gonçalves da Silva (SILVA, 2007A)	O Ensino de Direitos Humanos na Polícia Civil de São Paulo: Aspectos formacionais da Academia de Polícia, desafios e perspectivas	Flávia Cristina Piovesan	Pontifícia Universidade Católica – PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Direito	2007
---	---	-----------------------------	--	-------------------------	------

Fernando Frederico de Almeida Júnior	A Expansão do Ensino de Direito: Massificação que desqualifica ou desmocratiza o a serviço da prática da justiça no Brasil?	Amarílio Ferreira Júnior	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (São Carlos, São Paulo)	Faculdade de Educação	2006
--	---	-----------------------------	--	--------------------------	------

Descritor *Ensino do Direito*

Celso Hiroshi Iocohama	O Ensino do Direito e a Separação dos Eixos Teórico e Prático: Interrelações entre aprendizagem e ação docente	Sonia Teresinha de Sousa Penin	Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2011
---------------------------	--	--------------------------------------	--	--------------------------	------

Márcio Pugliesi	O Ensino do Direito como Prática Transformador a	Márcio Sérgio Cortella	Pontifícia Universidade Católica - PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2011
--------------------	--	---------------------------	---	--------------------------	------

ANEXO 2

Tabela de características gerais das dissertações⁷⁹

Autor	Título	Orientador	Universidade (Cidade, Estado)	Faculdade	Ano
<i>Descritor Ensino Jurídico</i>					
Adilson Ralf Santos	Ensino Jurídico e Direito: Avaliação e responsabilidades das instituições privadas	Luiz Edson Fachin	Universidade Federal do Paraná (Curitiba, Paraná)	Faculdade de Direito	2006
Alexandra Silvia Scoz	Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro: Ensaio sobre a produção do direito na Pós-Modernidade	Josemar Sidinei Soares	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (Itajaí, Santa Catarina)	Faculdade de Direito	2012
Ana Carla de Oliveira Mello Costa Pinho	O Cinema Como Recurso Didático-Pedagógico no Ensino Jurídico: Quebrando Paradigmas	Zeila de Brito Fabri Demartini	Universidade Metodista de São Paulo (São Bernardo do Campo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2013
Ana Geórgia Santos Donato Alves	A Humanização do Ensino Jurídico no Brasil: A experiência do escritório de prática jurídica da universidade de Fortaleza	Lilia Maia de Moraes Sales	Universidade de Fortaleza - UNIFOR (Fortaleza, Ceará)	Faculdade de Direito	2008
Ana Maria Ortiz Machado	Ensino Jurídico: Aprender para ensinar, ensinar para aprender	Délcia Enricone	Pontifícia Universidade Católica - PUC (Porto Alegre, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Educação	2006

⁷⁹ (BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES, Acessado em 10/01/2015).

Andréa Vale Spazzafumo	A Crise no Ensino Jurídico: Uma Análise da Atividade Docente	Frederico Jorge Ferreira Costa	Universalidade Estadual do Ceará (Fortaleza, Ceará)	Faculdade de Educação	2007
Cláudia Mansani Queda de Toledo	O Ensino Jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito – Análise crítica do ensino do Direito Penal	Antonio Carlos da Ponte	Pontifícia Universalidade Católica – PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Direito	2008
Daniella Boppré de Athayde Abram	Aprendendo a Aprender Direito: Ensino Jurídico no paradigma da complexidade	Solange Puntel Mostafa	Universalidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Itajaí, Santa Catarina)	Faculdade de Educação	2007
Daniel Pereira Militão da Silva	Desafios do Ensino Jurídico na Pós-Modernidade: Da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação	Lafayette Pozzoli	Pontifícia Universidade Católica - PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Direito	2009
Débora Borges Thomas	Os Novos Paradigmas Epistemológicos da Eficácia do Ensino do Direito: Uma análise da evolução do Ensino Jurídico numa perspectiva educacional e teológica	Evaldo Luis Pauly	Escola Superior de Teologia – EST (São Leopoldo, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Teologia	2005
Elizon de Sousa Medrado	O Ensino Jurídico na Universidade Federal do Maranhão –	César Augusto Castro	Universidade Federal do Maranhão - UFMA (São Luís,	Faculdade de Educação	2007

	Campus II (Imperatriz): Resgate da sua história e importância para a região tocantina		Maranhão)		
Fábio Costa Morais de Sá e Silva (SILVA, 2007B)	Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)	José Geraldo de Sousa Júnior	Universidade de Brasília - UnB (Brasília, Distrito Federal)	Faculdade de Direito	2007
José Augusto Paz Ximenes Furtado	A Construção de Saberes Docentes no Cotidiano das Práticas de Ensinar: Um estudo focalizando o docente do Ensino Jurídico	Antônia Edna Brito	Universidade Federal do Piauí - UFPI (Teresina, Piauí)	Faculdade de Educação	2007
Lilian Silvana Perilli de Pádua	A Influência do Dogmatismo Positivista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Jurídico	Alessandra David Moreira da Costa	Centro Universitário Moura Lacerda - CUML (Ribeirão Preto, São Paulo)	Faculdade de Educação	2008
Luiz Antonio Pivoto Fornari	O Ensino Jurídico no Brasil e a Prática Docente: Repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-	André Leonardo Copetti Santos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Direito	2007

	pedagógica				
Marcelo Cortez Ramos de Paula	O Ensino Jurídico da Polícia Militar Paulista: Entre Ordem e Cidadania	Alysson Leandro Barbate Mascaro	Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Direito	2007
Mariana Rodrigues Veras	Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de <i>Habitus</i> : Desajustamentos e (des)construção do personagem	José Geraldo de Sousa Júnior	Universidade de Brasília – UnB (Brasília, Distrito Federal)	Faculdade de Direito	2008
Nicolas Albrecht Opitz	Análise das Diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e de sua Implicação no Ensino Jurídico Brasileiro	Cláudia Rosane Roesler	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Itajaí, Santa Catarina)	Gestão Pública	2009
Regina Toledo Damião	Parâmetros para a construção de Perfil Docente no Ensino Jurídico da Atualidade	Marcos Masetto	Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2007
Ricardo Alves Barreira Lourenço	A Proposta de Reforma do Ensino Jurídico em Chaïm Perelman e reflexões sobre sua aplicação no Brasil	Gabriel Benedito Isaac Chalita	Pontifícia Universidade Católica - PUC (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Direito	2011
Rita de Araujo Neves	Ensino Jurídico: Avaliando a Aprendizagem	Magda Floriana Damiani	Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, Rio	Faculdade de Educação	2005

	a partir de uma Experiência de Associação Teoria/Prática		Grande do Sul)		
Rosiane Follador Rocha Egg	A Formação de Professores para o Ensino Jurídico do Brasil: Dilemas e Desafios	Marcos Vinícius Pansardi	Universidade Tuiuti do Paraná- UTP (Curitiba, Paraná)	Faculdade de Educação	2010
Sérgio Burgarelli	Tecnologia Digital e Educação: O uso de novo suportes midiáticos no Ensino Jurídico	Wilton Azevedo	Universalidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2011
Tatiani Heckert Braatz	Entre a Mudança e a Continuidade: Os rumos do ensino jurídico no Brasil a partir de uma análise pós-positivista do fenômeno jurídico	Cláudia Rosane Roesler	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (Itajaí, Santa Catarina)	Faculdade de Direito	2008
Vilma Maria Santos Francisco	Olhares de Ébano. Ensino Jurídico no Brasil, Fendas para a Diferença: Condições e possibilidades para práticas inclusivas	José Geraldo de Sousa Júnior	Universidade de Brasília - UnB (Brasília, Distrito Federal)	Faculdade de Direito	2005
Descritor <i>Educação Jurídica</i>					
Adriano Aranhã	Do Direito do Cidadão à Educação Jurídica: O desconhecimento da lei como obstáculo à construção da	Maurício Gonçalves Saliba	Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (Jacarezinho, Paraná)	Faculdade de Direito	2010

	cidadania				
Marcos Antonio de Oliveira Silva	Educação Jurídica Social	José Fernando de Castro Farias	Universidade Federal Fluminense (Niterói, Rio de Janeiro)	Faculdade de Direito	2008
			Descritor <i>Curso de Direito</i>		
Alexandre Sztajnbok Teixeira	As Políticas Educacionais para a Educação Superior e suas Implicações no Curso de Direito: Exame de Ordem – Uma preparação de classe?	Maria Esperança Fernandes Carneiro	Pontifícia Universidade Católica – PUC (Goiânia, Goiás)	Faculdade de Educação	2010
Caroline Baranzeli	Universidade e Relações Raciais: A perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS	Arabela Campos Oliven	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Porto Alegre, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Educação	2014
Fernanda Brito Pereira	A Prática Docente no Cotidiano dos Cursos de Direito: Possibilidades e desafios	Pura Lúcia Oliver Martins	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais)	Faculdade de Educação	2004
Lelis Dias Parreira	A Atividade de Ensino-Aprendizagem na Formação do Pensamento Teórico-Científico de Alunos no Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás	José Carlos Libâneo	Universidade Católica de Goiás – UCG (Goiânia, Goiás)	Faculdade de Educação	2008

Nuria Micheline Meneses Cabral	O Ensino Jurídico no Brasil em Tempos Neoliberais: Adeus à formação de bacharéis?	José Maria Baldino	Universidade Católica de Goiás – UCG (Goiânia, Goiás)	Faculdade de Educação	2007
Rosemary Cardoso Cabral	O Trabalho Docente no Curso de Direito: A visão dos alunos	Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho	Pontifícia Universidade Católica – PUC (Campinas, São Paulo)	Faculdade de Educação	2006
Valesca Brasil Costa	A Presença Feminina no Curso de Direito da Faculdade de Pelotas-RS	Elomar Tambara	Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Educação	2009
Vanessa Gnata Tavarnaro	Representações de Justiça dos Alunos do 5º ano do Curso de Direito da UEPG a partir da Análise do Sistema de Cotas Raciais	Luis Fernando Cerri	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Ponta Grossa, Paraná)	Faculdade de Educação	2009
Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva	Os Processos de Ensino e de Aprendizagem no Curso de Direito	Antônio dos Santos Andrade	Universidade de São Paulo – USP (Ribeirão Preto, São Paulo)	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	2012
<i>Descriptor Ensino do Direito</i>					
Ana Lucia Magano Henriques	-Das Críticas e Inovações Propostas ao Ensino do Direito: A visão de professores da área	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Pontifícia Universidade Católica - PUC (Campinas, São Paulo)	Faculdade de Educação	2009
Daeane Zulian Dorst	Desafios para o Ensino do Direito em Sociedades Multiculturais	João Martins Bertaso	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI (Santo	Faculdade de Direito	2008

			Ângelo, Rio Grande do Sul)		
Gracy Keim	A (Re)construção do Saber Jurídico: Transformações no Ensino do Direito Brasileiro	Marcos Bastos Pepê	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISONOS (São Leopoldo, Rio Grande do Sul)	Faculdade de Educação	2005
José Eduardo Balikian	Direito Alternativo no Ensino do Direito: Presença explícita, implícita ou inexistente?	Ivone Tambelli Schmidt	Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (Presidente Prudente, São Paulo)	Faculdade de Educação	2008
Lauro Teixeira Cotrim	O Ensino do Direito no Brasil e os Limites e Contradições na Atuação do Advogado Público	João Virgilio Tagliavini	Universidade Federal de São Carlos - USFCar (São Carlos, São Paulo)	Faculdade de Educação	2007
Marcel Sena Fernandes	Do Direito Linear Ao Direito Complexo: Contribuições da epistemologia da complexidade para a crítica ao positivismo jurídico nos manuais de Ensino do Direito	Marcos Antonio Loriei	Universidade Nove de Julho - UNINOVE (São Paulo, São Paulo)	Faculdade de Educação	2010
Renato Cassio Soares de Barros	Ensino do Direito do Trabalho: Ensino positivado e sua perspectiva social	João Virgilio Tagliavini	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (São Carlos, São Paulo)	Faculdade de Educação	2007
Virginia de	O Mestrado em	Pura Lúcia	Pontifícia	Faculdade de	2004

Fátima Dias	Educação e as Exigências Atuais no Ensino do Direito	Oliver Martins	Universidade Católica - PUC (Curitiba, Paraná)	Educação
-------------	--	----------------	--	----------

Descritor *Ensino de Direito*

Nolar Glusczak Júnior	Modo de Pensar Jurídico em Concluintes do Ensino de Direito: Entre pensamento tradicional e pensamento crítico	Beatriz Aparecida Zanatta	Pontifícia Universidade Católica - PUC (Goiânia, Goiás)	Faculdade de Educação	2010
-----------------------	--	---------------------------	---	-----------------------	------

Sérgio Ferreira dos Santos	O Ensino de Direito: Uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV	Ivone Tambelli Schmidt	Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (Presidente Prudente, São Paulo)	Faculdade de Educação	2008
----------------------------	---	------------------------	---	-----------------------	------

ANEXO 3

Tabela de relação entre autores e quantidade de citações⁸⁰

Sobrenome, prenome	Quantidade
ABBAGNANO, Nicola	5
ADORNO, Sérgio	7
ADORNO, Theodor Wiesengrund ⁸¹	7
AGOSTINHO, Aurélio (Santo)	8
AGUIAR, Roberto Armando Ramos	25
ALARCÃO, Isabel	3
ALBORNOS, Sozana	3
ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de	2
ALEXY, Robert	7
ALMEIDA FILHO, José Carlos	4
ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira	5
ALMEIDA, Guilherme Assis de	2
ANASTASIOU, Léa Graça ⁸²	3
ANDERSON, Perry	4
ANDRADE, Oswald de	2
ANDRADE, Vera Regina Pereira de	2
ANDRÉ, Marli Eliza	2
ANTUNES, Celso	4
ANTUNES, Ricardo	6
APEL, Karl-Otto	2
APPLE, Michael ⁸³	16
ARENDE, Hannah	14
ARISTÓTELES	10
ARRIGHI, Giovanni	3
ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima	4
AUSUBEL, David ⁸⁴	2
AYER, Alfred Julius	2
AZEVEDO, Luiz Carlos de	2

⁸⁰ O Anexo 3 corresponde à relação entre autores e a quantidade de referências encontradas nas teses e dissertações com reincidência, ou seja, representa a adição da lista de todas as referências das pesquisas, excluído os autores que apareceram uma única vez, bem como os manuais, dicionários, enciclopédias e demais referências normativas ou estatísticas. Por tal metodologia, só consta na tabela os autores com quantidade de citações maior ou igual a dois (Acessado em 10/01/2015).

⁸¹ Sendo 4 obras em coautoria com Max Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento: fragmento filosóficos e Sociológica*.

⁸² Sendo duas obras em coautoria com Leonir Pessate Alves, *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos*.

⁸³ Sendo uma obra em coautoria com Luis Armando Gandin, *Educação Crítica: análise internacional*.

⁸⁴ Sendo uma obra em coautoria com Novak e Hanesian, *Psicologia educacional*.

AZEVEDO, Plauto Faraco de	5
BACILA, Carlos Roberto	2
BAKHTIN, Mikhail	2
BARBOSA, Ana Mae	2
BARRETO, Tobias	3
BARROS, Gilda Naécia Maciel de	6
BARROSO, Luís Roberto	3
BASTOS, Aurélio Wander	4
BAUDRILARD, Jean ⁸⁵	2
BAUMAN, Zygmunt	11
BAUSBAUM, Leôncio	2
BECKER, Howard	2
BEHRENS, Marilda Aparecida	2
BELTRAN, Ari Possidonio	3
BERBEL, Neusi Aparecida	3
BURGER, Peter ⁸⁶	3
BERNSTEIN, Antonio Bento	4
BIANCHETTI, Lucídio ⁸⁷	2
BICUDO, Hélio Pereira	2
BIRMANN, Joel	2
BITTAR, Eduardo Carlos Bianca	13
BLOCH, Marc	4
BOAVENTURA, Edivaldo Machado	2
BOBBIO, Norberto	15
BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp	2
BONAVIDES, Paulo	4
BONELLI, Maria da Glória	3
BONETTI, Alinne de Lima	2
BORNHEIM, Gerd	3
BOSI, Alfredo	2
BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William	2
BOURDIEU, Pierre	10 ⁸⁸
BRANDÃO, Carlos Rodrigues	3

⁸⁵ Sendo uma obra em coautoria com Edgar Morin, *La violencia del mundo*.

⁸⁶ Sendo duas obras em coautoria: Samuel Huntington, *Muitas globalizações: diversidade culturais no mundo contemporâneo*; e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade – tratado de Sociologia*.

⁸⁷ Sendo uma obra em coautoria com Isilda Palangana, *Trabalho e educação numa sociedade em mudança*.

⁸⁸ Sendo duas obras em coautoria: Jean Claude Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*; e Alain Darbel, *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*.

BRÉHIER, Louis	3
BRUNER, Jerome	5
BRUSCHINI, Cristina	2 ⁸⁹
BURKE, Peter	2
CARNEGEM, Van	2
CAMBI, Franco	2
CAMPILONGO, Celso Fernandes	2
CANOTILHO, José Joaquim Gomes ⁹⁰	3
CAPELLA, Juan Ramón	3
CAPELLARI, Eduardo ⁹¹	2
CAPPELLETTI, Mauro ⁹²	6
CAPRA, Fritjof	2
CARDOSO, Ruth	2
CARLINI, Angélica Lucía	4
CARNELUTTI, Francesco	2
CARVALHO, Amilton Bueno de	6
CARVALHO, José Murilo de	3
CARVALHO, Laerte Ramos de	2
CARVALGO, Edgar de Assis	2
CASALI, Alípio ⁹³	10
CATANHA, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia	3
CASTELLS, Manuel	4
CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto	4
CHIZZOTTI, Antonio	5
CHUEIRI, Vera Karam de	2
CICCO, Cláudio de	2
CÍCERO	2
CLÉVE, Clemerson Merlin	2
COELHO, Fábio Ulhoa	5
COELHO, Luiz Fernando	3
COLL, César ⁹⁴	2

⁸⁹ Sendo uma obra com Arlene Martinez, *Articulação Trabalho e Família: Famílias urbanas de baixa renda*, e outra com demais autores, *Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres*.

⁹⁰ Sendo uma obra em coautoria com Jónatas Machado, *Reality Shows e liberdade de programação*.

⁹¹ Sendo uma obra em coautoria com Felipe Cardoso de Mello Prado, *Ensino Jurídico: leitura interdisciplinares*.

⁹² Sendo duas obras em coautoria com Bryant Garth, *Acesso à Justiça*.

⁹³ Sendo três obras em coautoria: Cortella, Rios e Teixeira, *Empregabilidade e educação*; e Tozzi e Nogueira, *A relação universidade/rede pública de ensino e Elite intelectual e restauração da Igreja*.

⁹⁴ Ambos em coautoria com demais autores.

COMPARATO, Fábio Konder	8
COMTE-SPONVILLE, André	2
COMTE, Augusto	4
COSTANT, Benjamin	2
CONTRETAS, José	2
CORÇÃO, Gustavo	2
CORDEIRO, Darcy	3
CONFORD, Francis	3
CORREAS, ÓSCAR	3
CORTELLA, Mário Sérgio	3
COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente	2
COSTA, Alexandre Bernadino	3
COSTA, Marisa Vorraber	4
COREIM, Gilberto; PARISI, Mário	2
CRETELA JÚNIOR, José	3
CUNHA, Luiz Antonio ⁹⁵	7
CUNHA, Marcos Vinícius	2
CUNHA, Maria Isabel da	6
CURY, Vera de Arruda Rozo	4
DALLARI, Dalmo de Abreu	5
DANTAS, Ivo	2
DANTAS, San Tiago	7
DANID, René	2
DE GIORGI, Raffaele	2
DE VITA, Álvaro	2
DEL VECCHIO, Giorgio	2
DELEUZE, Gilles ⁹⁶	9
DELGADO, Maurício Godinho	2
DELORS, Jacques	2
DEMO, Pedro	13
DEMO, Wilson	2
DERRIDA, Jacques	3
DESCARTES	4
DEWEY, John	7
DI DIO, Renato Alberto Teodoro	2

⁹⁵ Sendo que uma obra está em coautoria com Moacyr de Góes, *O golpe na educação*.

⁹⁶ Sendo que duas obras estão em coautoria com Félix Guattari, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*.

DIAS, Margarida Maria Santos	2
DINIZ, Maria Helena	3
DUARTE, Newton	4
DUPUY, Jean-Pierre	2
DURKEIM, Émile	2
DWORKIN, Ronald	2
ELIAS, Norbert	5
ENGELS, Friedrich	2
EVERS, Tilman	2
FACHIN, Luiz Edson	2
FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda ⁹⁷	4
FAORO, Raymundo	4
FARIA, José Eduardo	18
FAZENDA, Ivani ⁹⁸	33
FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer	2
FERNANDES, Florestan	8
FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio	15
FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves	6
FLUSSER, VILÉM	3
FORQUIN, Jean-Claude	3
FOUCAULT, Michel	14
FRANÇA, Genival Veloso	2
FRANÇA, Rubens Limongi	2
FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti	2
FRANK, Jerome	2
FRANKL, Viktor	2
FREIRE, Ana Araújo	2
FREIRE, Paulo ⁹⁹	37
FREYRE, Gilberto	4
FRIEDMAN, Lawrence	2
GADOTTI, Moacir	6
GATTI, Bernadetti Angelina	3

⁹⁷ Sendo que uma obra está em coautoria com outros autores, O ensino jurídico e as associações de classe dos advogados.

⁹⁸ Sendo que três obras estão em coautoria: Trindade e Linhares, *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*; e demais autores em *Um desafio para a didática: experiência, vivência, pesquisa*.

⁹⁹ Sendo que uma obra está em coautoria com Ivan Illich e Pierre Furter, *Educación par el cambio social*.

GAUTHIER, Clermont ¹⁰⁰	4
GAY, Peter	3
GENTILI, Pablo; SADER, Emir	3
GERMANO, José Wellington	3
GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo	5
GIANOTTI, José Arthur	2
GIDDNES, Anthony	7
GIESA, Nágila	2
GIL, Antonio Carlos	4
GILISSEN, John	4
GILSON, Étienne ¹⁰¹	4
GIROUX, Henry	9
GOHN, Maria da Glória	2
GOMES, Joaquim Barbosa	2
GOMES, Lucia Helena de Andrade	2
GOODSON, Ivo	6
GORENDER, Jacob	2
GRAMSCI, Antonio	5
GRAU, Eros Roberto	3
GREGORI, Maria Filomena	2
GUERRA FILHO, Willis Santiago	3
GUSMÃO, Paulo Dourado	6
GUTHRIE, Woody	2
HABERMAS, Jürgen	18
HALL, Stuart	4
HARDREAVES, Andy	4
HAYEK, Friedrich	5
HEGEL	7
HEGENBERG, Leonidas ¹⁰²	2
HEIDEGGER	8
HELLER, Agnes ¹⁰³	3
HERKENHOFF, João Baptista	7

¹⁰⁰ Sendo que uma obra está em coautoria com Maurice Tardif, *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*.

¹⁰¹ Sendo que uma obra está em coautoria com Thomas Langan, *Filosofia Moderna*.

¹⁰² Sendo que uma obra está em coautoria com Mariluze Ferreira Andrade e Silva, *Métodos*.

¹⁰³ Sendo que uma obra está em coautoria com demais autores, *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*.

HERNANDÉS, Fernando ¹⁰⁴	3
HESPANHA, António Manoel	2
HOBSBAWM, Eric	2
HÖFFE, Otfried	2
HOHFELD, Wesley Newcomb	2
HOLANDA, Sérgio Buarque	3
HOLMES JÚNIOR, Oliber Wendel	3
HOZ, Víctor García	4
HUIZINGA, Johan	2
HUNGRIA, Nelson ¹⁰⁵	2
HUSSERL, Edmund	9
IANNI, Octavio	6
IHERING, Rudolf Von	3
IMBERNÓN, Francisco	6
IOCOHAMA, Celso Hiroshi	2
JAEGER, Werder	3
JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio	2
JAPIASSÚ, Hilton	6
JODELET, Denise	2
JOHNSON, Paul	2
JUNQUEIRA, Eliane Botelho ¹⁰⁶	7
KANT, Immanuel	10
KELSEN, Hans	14
KOHLBERG, Lawrence	2
KOLAKOWSKI, Leszek	2
KOLM, Serge-Christophe	3
KOWARICK, Lúcio	2
KRUPPA, Sonia Portella	2
LACAN ¹⁰⁷	3
LACERDA NETO, Arthur Virmond	2
LADRIÈRE, Jean	3
LAFEBER, Walter	3
LAFER, Celso	5

¹⁰⁴ Sendo que uma obra está em coautoria com Ventura Montserrat, *A organização do currículo por projetos de trabalho*.

¹⁰⁵ Sendo que duas obras estão em coautoria com demais autores, *Comentários ao Código Penal*.

¹⁰⁶ Sendo que um obra está em coautoria com Horácio Rodrigues, *Ensino jurídico no Brasil, diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*.

¹⁰⁷ Sendo que uma obra está em coautoria com Anthony Wilden, *Speech and language in psychoanalysis*.

LAKATOS, Eva Maria	2
LAKOFF, Geoge; JOHNSON, Mark	2
LAUAND, Luiz Jean	8
LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean	3
LE GOFF, Jacques ¹⁰⁸	3
LEIBNIZ, Georg Wilhelm	2
LEITE, Maria Cecília Loréa	2
LEOPOLDO E SILVA, Franklin	2
LÉVY, Pierre	8
LIBÂNEO, José Carlos ¹⁰⁹	6
LIPOVETSKY, Gilles	3
LLEWELLYN, Karl	5
LOMBARDI, José ¹¹⁰	2
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth	3
LOPES, José Reinaldo de Lima	7
LOSANO, Maria	2
LOUREIRO, Carlos Frederico ¹¹¹	2
LUCKESI, Cipriano Carlos	7
LUNA, Sérgio Vasconcelos de	2
LUÑO, Antonio-Enrique Pérez	2
LYOTARD, Jean-François	2
LYRA FILHO, Roberto	10
MACHADO NETO, Antonio Luís	3
MACHADO, Antonio Alberto	8
MACINTYRE, Alasdair	2
MAGALHÃES, Cândida	3
MANACORDA, Mário Alighiero	2
MANFREDI, Silvia Maria	2
MARCILIO, Maria Luiza	3
MARCUSE, Herbert	8
MARITAIN, Jacques	3
MARQUES NETO, Agostinho Ramalho	4

¹⁰⁸ Sendo que uma obra está em coautoria com Jean Claude Schmitt, *Dicionário temático do Ocidente Medieval*.

¹⁰⁹ Sendo que uma obra está em coautoria com demais autores, *Educação na era do conhecimento em rede transdisciplinaridade*.

¹¹⁰ Sendo que uma obra está em coautoria com Maria Isabel Moura Nascimento, *Fontes, história e historiografia da educação*.

¹¹¹ Sendo que uma obra está em coautoria: Philippe Layrargues e Ronaldo Castro, *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo	4
MARTINS, Ives Gandra da Silva	3
MARX, Karl ¹¹²	15
MASETTO, Marcos Tarciso ¹¹³	15
MAXWELL, Kenneth	2
MAZZEO, Antônio Carlos	2
MCLAREN, Peter	2
MCLUHAN, Marshall ¹¹⁴	2
MELLO, Celso Antônio Bandeira de	2
MELO FILHO, Álvaro	3
MERLEAU-PONTY, Maurice	17
MESQUISA, Márcio Satalino	2
MESSNER, Johannes	2
MIAILLE, Michel	5
MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari	2
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti ¹¹⁵	5
MOISÉS, José Álvaro	2
MONDOLFO, Rodolfo	3
MONREAL, Eduardo Novoa	6
MONTESQUIEU	3
MONTORO, André Franco	5
MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa ¹¹⁶	5
MAREIRA, Marcos; MASINI, Elcie	2
MORIN, Edgar ¹¹⁷	25
MOSCOVICI, Serge	2
MÜLLER, Frieddrich	4
MUNIZ, Regina Maria Fonseca	2
NALINI, José Renato	3
NASCIMENTO, Walter Vieira	3

¹¹² Sendo que duas obras estão em coautoria com Friedrich Engels: *Manifesto do Partido Comunista* e *La ideologia alemana: crítica de la novíssima filosofia alemana em las personas de sus representates*.

¹¹³ Sendo que cinco obras estão em coautoria: José Manuel Moran e Marilda Aparecida Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, e Maria Célia de Abreu, *O professor universitário em aula*.

¹¹⁴ Sendo que duas obras estão em coautoria: Quentin Fiore, *O meio são as massagens: um inventário dos efeitos*; e Bruce Power, *La aldea global*.

¹¹⁵ Sendo que duas obras estão em coautoria: Reyes e mais autores, *Escola e aprendizagem da docência*; e demais autores, *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*.

¹¹⁶ Sendo que duas obras estão em coautoria com Tomaz Tadeu Silva, *Currículo: políticas e práticas* e *Currículo, cultura e sociedade*.

¹¹⁷ Sendo que duas obras estão em coautoria: Le Moigne, *Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*; e Emílio-Roger Ciurana e Raúl Domingo Motta, *Educar na era planetária*.

NIETZSCHE	2
NÓVOA, Antonio	2
NUNES, Luiz Antonio Rizzatto	4
OLIVEIRA, André Macedo de	3
OLIVEIRA, Jorge Leite de	3
OLIVEIRA, Juliana Ferrari	5
OLSON, Mancur	2
OÑATE, Flavio Lopez de	2
ORLANDI, Eni	2
ORTEGA Y GASSET, José	3
OST, François	2
PACHECO, José Augusto	2
PARO, Vitor Henrique	4
PAULINO, Gustavo Smizmaul	2
PENA-VEGA, Alfredo ¹¹⁸	3
PENIN, Sônia Teresinha	4
PEREIRA, Luiz ¹¹⁹	2
PERELMAN, Chaïm	5
PEREZ, Rafael Gómez	3
PERRENOUD, Philippe ¹²⁰	14
PIAGET, Jean	3
PIEPER, Josef	5
PIMENTA, Selma Garrido ¹²¹	9
PINSKY, Jaime ¹²²	3
PIOVESAN, Flávia	5
PIRENNE, Henri	2
POPPER, Karl	5
PORTO, Inês da Fonseca	7
POUND, Roscoe	4
POZZO, Juan Ignácio	2

¹¹⁸ Sendo que duas obras estão em coautoria com Cleide Almeida e Izabel Petraglia, *Edgar Morin: ética, cultura e educação*, e Elimar Pinheiro do Nascimento, *O pensar complexo*.

¹¹⁹ Sendo que uma obra está em coautoria com Marialice Foracchi, *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*.

¹²⁰ Sendo que três obras estão em coautoria com demais autores, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* e *Formando professores profissionais*.

¹²¹ Sendo que cinco obras estão em coautoria: Lea das Graças Camargo Anastasiou, *Docência no ensino superior*; uma com Lima, *Estágio e Docência*; e outra com Evandro Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil*.

¹²² Sendo que duas obras estão em coautoria com Carla Bassanezi Pinski, *História da Cidadania*.

PUCCI, Bruno ¹²³	2
RANCIÈRE, Jacques	2
RANIERI, Nina Beatriz Stocco	2
RAWLS, John	8
REALE, Miguel	11
REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	2
REGO, Teresa Cristina	2
REIGOTA, Marcos	2
RENAUT, Alain	2
RESENDE JÚNIOR, José	2
RIBEIRO JÚNIOR, João	6
RIBEIRO, Maria Luíza Santos	2
RIBEIRO, Renato Janine	2
RIOS, Terezinha Azeredo	4
ROBERTO, Giordano Bruno Soares	2
ROCHA, Leonel Severo	5
RODRIGUES, Horácio Wanderlei ¹²⁴	31
RODRIGUES, Verônica	2
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	5
ROMERO, Sílvio	2
ROUSSEAU	2
RUSSEL, Bertrand	3
SACRISTÁN, Gimeno ¹²⁵	9
SALES, Lília Maia de Moraes	4
SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini	3
SANT'ANNA, Lourival ¹²⁶	3
SONTOMÉ, Jurjo Torres	2
SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de	2
SANTOS, André Luiz Lopes	6
SANTOS, Arlindo Veiga dos	2
SANTOS, Boaventura de Souza	30

¹²³ Sendo que duas obras estão em coautoria com demais autores, *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* e *O ensino noturno e os trabalhadores*.

¹²⁴ Sendo que seis obras estão em coautoria com Eliana Botelho Junqueira, *Ensino jurídico e direito alternativo, Ensino jurídico no Brasil: diretrizes curriculares, Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos, Pensando o ensino do direito no século XXI, Ensino do Direito no Brasil*.

¹²⁵ Sendo que sete obras estão em coautoria com Pérez Gómez, *Compreender e transforma o ensino, A educação que ainda é possível, Compreender e transformar o ensino, O currículo, Poderes instáveis em educação*.

¹²⁶ Sendo que uma obra está em coautoria com Maximiliano Menegolla, *Didática: aprender a ensinar*.

SANTOS, Wanderley Guilherme	2
SARLET, Ingo Wolfgang	4
SAVIANI, Dermeval	12
SCHERER-WARREN, Ilse	2
SCHNERB, Robert	2
SCHNITMAN, Dora Fried	2
SCHÖN, Donald	2
SEN, Amartya ¹²⁷	9
SENNETT, Richard	2
SEVERINO, Antônio Joaquim ¹²⁸	9
SHAKESPEARE	3
SILVA JÚNIOR, João dos Reis ¹²⁹	2
SILVA, Daniel Pereira Militão	2
SILVA, José Afonso da	5
SILVA, Tomaz Tadeu da	7
SINGER, Peter	2
SIQUEIRA, Mária Dalledone	2
STRECK, Lenio Luiz ¹³⁰	5
TAGLIAVINI, João Virgílio	8
TARDIF, Maurice ¹³¹	5
TEIXEIRA, Anísio	5
TELLES JUNIOR, Goffredo	2
THOMPSON, Edward	2
TORRES, Carlos Alberto	3
TAURINE, Alain	5
TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos	2
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva	3
TYLER, Ralph	2
UNGER, Roberto Mangabeira	3
VEIGA-NETO, Alfredo	2
VENÂNDIO FILHO, Alberto	7
VENOSA, Silvio de Salvo	2

¹²⁷ Sendo que uma obra está em coautoria com Willians, *Utilitarianism and Beyond*.

¹²⁸ Sendo que seis obras estão em coautoria com Ivani Catarina Arantes, *Formação docente: rupturas e possibilidades, Formação docente: rupturas e possibilidades, Conhecimento, pesquisa e educação e Formação docente*.

¹²⁹ Sendo que uma obra está em coautoria com Valdemar Sguissardi, *Novas faces da educação superior no Brasil*.

¹³⁰ Sendo que uma obra está em coautoria com José Luis Bolzan Moraes, *Ciência política e teoria geral do Estado*.

¹³¹ Sendo que duas obras estão em coautoria com Claude Lessard, *O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência*.

VENTURA, Daisy	5
VERNANT, Jean-Pierre	4
VILLELA, João Baptista	6
VILLEY, Michel	5
VYGOTSKY	7
WALSER, Michael	2
WANDER BASTOS, Aurélio	2
WARAT, Luís Alberto ¹³²	20
WEBER, Alfred	2
WEBER, Max	5
WIEACKER, Franz	2
WINDELBAND, Guglielmo	2
WITKER, Jorge	3
WOLKMER, Antônio Carlos	19
YUS, Rafael	2
ZABALA, Antony	3
ZABALZA, Miguel	5
ZISCHER, Harriet Christiane	3
ZIZEK, Slavog	2
ZOTTI, Solange Aparecida	2

¹³² Sendo que seis obras estão em coautoria: Rosa Maria Cardoso Cunha, *Ensino e saber jurídico*; Leonel Rocha e Gisele Cittadino, *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*, *Filosofia do Direito: uma introdução*, *Introdução geral ao Direito: uma interpretação da lei, O direito e sua linguagem*.

ANEXO 4

Documento enviado digitalmente à equipe técnica do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Prezada Equipe Técnica,

Inicialmente, em que pese a grande relevância do banco de dados oferecido pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ao campo acadêmico, por meio dos inequívocos esforços realizados pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, juntamente com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas, não há dúvida de que a Equipe Técnica do sítio eletrônico tem zelado pelo aperfeiçoamento das ferramentas de pesquisas desde o lançamento da plataforma de pesquisa em 2002. A partir desta premissa, reiterando a importância do banco de dados à sociedade científica, o presente documento tem por objetivo corroborar ainda mais para seu aprimoramento.

Em aderência à pesquisa de mestrado, já em fase de finalização, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a qual se utilizou como método básico de pesquisa da ferramenta de busca do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no que se refere ao Ensino Jurídico. Especificamente durante a etapa inicial do trabalho, a qual objetivou a análise do Estado da Arte, foram identificadas três falhas técnicas preocupantes, que, por evidente, dificultaram o processo da pesquisa e provavelmente impossibilitaram a fiel análise de seus dados.

O primeiro equívoco se deve ao fato de que, delimitada uma pesquisa com determinado descritor, quer na ferramenta de pesquisa básica quer na pesquisa avançada, o resultado é sempre inconstante, ou seja, a cada nova pesquisa se contempla um novo resultado, seja pela variação numérica dos trabalhos apresentados, seja por sua ordem. O segundo equívoco ocorre pelo fenômeno da -duplicação|| ou -triplicação|| de determinados títulos no mesmo resultado, tal fenômeno é facilmente observável ao analisar as páginas seguintes, em que a ferramenta mostra a mesma pesquisa duplicada ou triplicada, sendo assim, o número apresentado pelo banco de dados perde totalmente sua fidedignidade. O terceiro equívoco, e talvez mais nefasto aos pesquisadores, se refere ao fato de que, seja qual for o resultado da pesquisa, só é possível visualizar 500 trabalhos.

Como exemplo dos problemas apontados, de acordo com uma busca realizada no dia 20 de dezembro de 2014, ao analisar o descritor Educação Jurídica, a ferramenta de busca aponta como resultado total 537, composto respectivamente por 145 teses e 344 dissertações, como foi evidenciada, nota-se a incoerência da soma, dado que a adição de 145 e 344 jamais poderia ser 537, mas 489. Por outro lado, sobretudo no que tange os descritores Curso de Direito, Ensino do Direito e Ensino de Direito, a utilização da ferramenta -Procura Básica||, na página inicial do sítio eletrônico não se mostrou eficaz, até porque, mesmo se houvesse tempo hábil para a análise dos quase 20 mil

trabalhos apresentados no último descritor, a ferramenta de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD, possui a limitação de disponibilizar apenas 500 trabalhos, sendo uma ilusão achar que se poderia ter acesso aos demais 19,5 mil apontados como resultado.

Em suma, tais apontamentos demonstram não apenas a necessidade de correções emergenciais de um mero sistema de busca de dados, mas, de certa forma, também faz referência à própria fragilidade do método científico, enquanto procedimento fadado ao erro, visto que sempre estará reduzido a seu contexto, em consonância com a crítica proposta por Feyerabend. Contudo, mesmo consciente da anódina conclusão que, em última análise, poderia vingar qualquer estudo científico, seria minimamente negligencioso que detalhes como os aqui elencados passassem despercebidos ou permanecessem ignorados. Destarte, pede-se que tais equívocos sejam sanados.

Cordialmente,

Felipe Adaid