

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
JOSÉ JORGE TANNUS NETO**

**EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO:
O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEUS CURSOS DE
DIREITO**

CAMPINAS-SP

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ JORGE TANNUS NETO

**EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO:
O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEUS CURSOS DE
DIREITO**

Tese de Doutorado Acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

CAMPINAS-SP

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N469e	<p>Tannus Neto, José Jorge</p> <p>Emancipação e protagonismo : O que pensam estudantes e professores sobre seus cursos de Direito / José Jorge Tannus Neto. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>179</p> <p>Orientador: Samuel Mendonça.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação jurídica. 2. Diretrizes curriculares. 3. Emancipação intelectual.</p>
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

JOSÉ JORGE TANNUS NETO

**EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO: O QUE PENSAM
ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEUS CURSOS DE
DIREITO**

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

APROVADA: 20 de fevereiro de 2025.

Documento assinado digitalmente
CLAUDIO JOSE FRANZOLIN
Data: 17/02/2025 14:25:04 -0200
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dr. SAMUEL MENDONÇA
Presidente (HJS- PUC-Campinas)

Dr. CLAUDIO JOSE FRANZOLIN
HJS- PUC-Campinas

Dr. SILVIO BELTRAMELLI NETO
HJS- PUC-Campinas

Dr. JORGE AUGUSTO DE MEDEIROS PINHEIRO
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES

Dr. MAURO CARDOSO SIMÕES
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP
13087-571 - Campinas (SP)

Fone: (19) 3343-7409 – correio eletrônico: hjs.poseduc@puc-campinas.edu.br

Ao Theo Tannus, meu querido sobrinho, que veio ao mundo às vésperas da defesa desta tese, com meu amor incondicional e a minha fé inabalável na firmeza dos seus passos e na integridade do seu caráter.

AGRADECIMENTOS

À minha família que, ao meu lado, na calma e na tormenta, não poupou esforços para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel Mendonça, por sua generosidade (ir)radiante, que nos lembra, a cada instante, palavra e gesto, que educação é altruísmo.

Aos queridos Ricardo e Márcia de Caprio, alicerces fundamentais de minha trajetória profissional e acadêmica há duas décadas, a minha mais profunda gratidão.

À minha ancestralidade, na pessoa do meu avô materno Manoel Francisco dos Santos (*in memoriam*), professor notável e diretor de escola pública que, a convite do Monsenhor Dr. Emílio José Salim (1903-1968), integrou, como aluno, a primeira turma de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por seu amor e legado que, num impulso duplo, me lançam, perenemente, à doce aventura da educação e à árdua luta pela justiça.

Todas as ações e todos os grandes pensamentos têm um começo no ridículo.

Muitas vezes as grandes obras nascem na esquina de uma rua
ou na porta giratória de um restaurante.

Absurdo assim. O mundo absurdo,
mais do que outro, obtém sua nobreza desse nascimento miserável.

Em certas situações, responder “nada” a uma pergunta sobre a natureza
de seus pensamentos pode ser uma finta de um homem.

Os seres amados sabem bem disto. Mas se a resposta for sincera,
se expressar aquele singular estado de alma
em que o vazio se torna eloquente, em que se rompe a corrente dos gestos
cotidianos, em que o coração procura em vão o elo que lhe falta,
ela é então um primeiro sinal do absurdo.

(CAMUS, 2021, p. 33).

TANNUS NETO, José Jorge. **Emancipação e protagonismo: o que pensam estudantes e professores sobre seus cursos de Direito**. 179 f. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

RESUMO

Quatro marcos temporais indicam a emergência de um novo modelo de educação jurídica: o advento do novo Código de Processo Civil em março de 2016, as Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021, aplicáveis à graduação em Direito, e a pandemia da SARS-CoV-2, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Se o curso de Direito está caminhando para uma transformação em busca da emancipação intelectual dos estudantes, o impacto da pandemia no ensino superior, notadamente com a ampliação essencial do uso das tecnologias, pode contribuir para esse processo. A revisão da literatura sobre educação jurídica revelou uma lacuna no desenvolvimento teórico-prático do campo, particularmente nas perspectivas do esclarecimento de Immanuel Kant e da emancipação intelectual. Embora os autores, situados em temporalidades distintas, defendam posicionamentos diferentes sobre a emancipação, a presente tese concentra-se na seguinte questão: a educação jurídica contemporânea favorece a emancipação intelectual dos estudantes? Como hipótese, argumenta-se que a formação dogmática dos profissionais do Direito no Brasil pode dificultar ou até impedir a emancipação intelectual. O objetivo principal, portanto, é compreender as possibilidades e os limites da emancipação intelectual por meio de intervenções com estudantes de Direito em formação e formados, além de professores, em três cursos de Direito situados na Região Metropolitana de Campinas/SP. O método utilizado envolve revisão de literatura narrativa, pesquisa empírica e documental, com análise qualitativa, sendo os instrumentos utilizados entrevistas semiestruturadas e questionários. A pesquisa documental foi realizada com base nas resoluções que orientam as diretrizes curriculares do curso de graduação. A singularidade da tese reside na mobilização de autores pouco convencionais no campo do Direito e na adoção da pesquisa empírica, que pode contribuir para investigações mais rigorosas. Embora tenha sido concebida no campo da Educação, a tese visa oferecer argumentos para uma educação jurídica emancipatória, que também beneficiem o campo do Direito. Espera-se que a pesquisa impacte a educação jurídica, contribuindo para a superação da repetição automática de conteúdo, com propostas de aprimoramento das diretrizes curriculares, que sejam aplicáveis e replicáveis na política educacional do ensino superior.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Educação jurídica. Emancipação intelectual.

TANNUS NETO, José Jorge. **Emancipation and protagonism: what students and teachers think about their law courses.** 179 f. 2025. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

ABSTRACT

Four key milestones signal the emergence of a new model for legal education: the introduction of the new Code of Civil Procedure in March 2016, Resolutions CNE/CES 5/2018 and 2/2021 applicable to undergraduate law programs, and the SARS-CoV-2 pandemic, declared by the World Health Organization on March 11, 2020. As law schools move towards a transformation aimed at fostering the intellectual emancipation of students, the pandemic's impact on the higher education system - which necessitated a significant increase in the use of technology - may play a beneficial role in this process. A review of the literature on legal education revealed a gap in the theoretical and practical development of the field, particularly in relation to Immanuel Kant's perspectives on intellectual emancipation. While scholars have taken differing positions on emancipation across significantly different historical contexts, this thesis centers on the question: does contemporary legal education foster the intellectual emancipation of students? The hypothesis posits that the dogmatic nature of legal training in Brazil may hinder or even prevent intellectual emancipation. The primary goal of this research is to explore the possibilities and limitations of intellectual emancipation through engagement with current law students, graduates, and professors at three law schools in the Metropolitan Region of Campinas, SP. The methodology includes a narrative literature review, empirical and documentary research, and qualitative analysis, utilizing semi-structured interviews and questionnaires. The documentary research was based on the resolutions outlining the curriculum guidelines for the undergraduate law programs. The uniqueness of this thesis lies in its engagement with less conventional authors in the field of law and its adoption of empirical research methods, which contribute to more rigorous investigations. Although this research is rooted in the field of Education, its objective is to offer arguments that can also enrich the field of Law by promoting an emancipatory legal education. The expectation is that this work will influence legal education by moving beyond the rote repetition of content and contributing proposals to improve curricular guidelines, which can be applied and replicated in higher education policy

Keywords: curriculum guidelines. legal education. intellectual emancipation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por região do país	28
Gráfico 2 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por Estados da federação.....	29
Gráfico 3 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por área de concentração	29
Gráfico 4 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” conforme a natureza da instituição de ensino superior.....	30
Gráfico 5 - Dissertações teóricas e empíricas com o descritor “educação jurídica”	30
Gráfico 6 - Teses teórica e empírica com o descritor “educação jurídica”	30
Gráfico 7 - Experiência em anos dos professores que participaram da pesquisa	136
Gráfico 8 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “Você conhece o projeto pedagógico atual do curso de Direito no qual leciona?”	138
Gráfico 9 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “As diretrizes estabelecidas pelas Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito, bem como o projeto pedagógico, são ampla e constantemente debatidos com os estudantes?”	139
Gráfico 10 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “A construção do projeto pedagógico do curso de Direito no qual leciona, contou e conta com a participação estudantil?”	139
Gráfico 11 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “O conteúdo programático da(s) disciplina(s) que atualmente leciona é aprimorado, após amplo diálogo com os discentes? Ou seja, o estudante tem participação ativa na construção do conteúdo programático da(s) sua(s) disciplina(s)?”	140
Gráfico 12 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “Você está familiarizado com a expressão “professor explicador” de Jacques Rancière?”.....	142
Gráfico 13 - Opiniões dos professores sobre a necessidade de aprimoramento das Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 em percentuais	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações com o descritor “educação jurídica” na BDTD	24
Quadro 2 - Teses com o descritor “educação jurídica” na BDTD.....	25
Quadro 3 - Dissertações com o descritor “ensino jurídico” na BDTD.....	31
Quadro 4 - Teses com o descritor “ensino jurídico” na BDTD.....	35
Quadro 5 - Teses com o descritor “ensino do Direito” na BDTD.....	40
Quadro 6 - Artigos publicados com os descritores “educação jurídica” e “diretrizes curriculares” na CAPES	47
Quadro 7 - Análise de conteúdo da 1ª Entrevista	117
Quadro 8 - Análise de conteúdo da 2ª Entrevista	117
Quadro 9 - Análise de conteúdo da 3ª Entrevista	118
Quadro 10 - Análise de conteúdo da 4ª Entrevista	118
Quadro 11 - Análise de conteúdo da 5ª Entrevista	119
Quadro 12 - Análise de conteúdo da 6ª Entrevista	119
Quadro 13 - Análise de conteúdo da 7ª Entrevista	120
Quadro 14 - Análise de conteúdo da 8ª Entrevista	120
Quadro 15 - Análise de conteúdo da 9ª Entrevista	121
Quadro 16 - Análise de conteúdo da 10ª Entrevista	121
Quadro 17 - Análise de conteúdo da 11ª Entrevista	122
Quadro 18 - Análise de conteúdo da 12ª Entrevista	122
Quadro 19 - Análise de conteúdo da 13ª Entrevista	123
Quadro 20 - Análise de conteúdo da 14ª Entrevista	123
Quadro 21 - Análise de conteúdo da 15ª Entrevista	124
Quadro 22 - Trechos das entrevistas sobre estudo independente	124
Quadro 23 - Trechos das entrevistas sobre aulas expositivas.....	125
Quadro 24 - Trechos das entrevistas sobre estímulo à pesquisa científica.....	126
Quadro 25 - Trechos das entrevistas sobre o conhecimento do projeto pedagógico do curso por parte dos estudantes	127
Quadro 26 - Trechos das entrevistas sobre a participação dos estudantes na elaboração do conteúdo programático	128
Quadro 27 - Trechos das entrevistas sobre as diretrizes curriculares previstas no Art. 2º, § 4º, da Resolução CNE/CES 5/2018	129

Quadro 28 - Trechos das entrevistas sobre as diretrizes curriculares previstas no Art. 1º, III, da Resolução CNE/CES 2/2021	130
Quadro 29 - Trechos das entrevistas sobre protagonismo estudantil	132
Quadro 30 - Trechos das entrevistas sobre o conhecimento das diretrizes curriculares por parte dos estudantes	133
Quadro 31 - Trechos das entrevistas sobre o papel da filosofia no curso de Direito ...	133
Quadro 32 - Disciplinas lecionadas pelos professores que participaram da pesquisa..	136
Quadro 33 - Análise de conteúdo das respostas dadas às perguntas do questionário ..	137
Quadro 34 - Opiniões dos professores sobre a necessidade aprimoramento das Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021	143
Quadro 35 - Minuta	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	– Alagoas
AM	– Amazonas
AP	– Amapá
BA	– Bahia
BDTD	– Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	– Clínica de Direitos Humanos
CE	– Ceará
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CES	– Câmara de Educação Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPC	– Código de Processo Civil
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	– Distrito Federal
EDH	– Educação em Direitos Humanos
GO	– Goiás
JR	– Justiça Restaurativa
MG	– Minas Gerais
MS	– Ministério da Saúde
NPJ	– Núcleo de Prática Jurídica
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
PA	– Pará
PB	– Paraíba
PE	– Pernambuco
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PR	– Paraná
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
PROUNI	– Programa Universidade para Todos

RMC	– Região Metropolitana de Campinas
RJ	– Rio de Janeiro
RS	– Rio Grande do Sul
RN	– Rio Grande do Norte
SC	– Santa Catarina
SE	– Sergipe
SECNS	– Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SP	– São Paulo
Res.	– Resolução ou Resoluções
TO	– Tocantins
UF	– Unidade da Federação
UNIFACP	– Centro Universitário de Paulínia
UniFAJ	– Centro Universitário de Jaguariúna

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1	Educação Jurídica na BDTD	24
2.2	Ensino jurídico na BDTD	31
2.3	Ensino do Direito na BDTD.....	40
2.4	Educação Jurídica e Diretrizes Curriculares no Portal de Periódicos da CAPES	47
2.5	Instrumentos e Aspectos Éticos da Pesquisa.....	57
2.6	Descrição e Caracterização dos Participantes de Pesquisa	58
2.7	Critérios de Inclusão e Exclusão	59
2.8	Análise Crítica dos Riscos e Benefícios.....	59
2.9	Validação dos Instrumentos de Pesquisa.....	60
3	ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO: DISCUSSÃO FILOSÓFICA.	63
3.1	Primeiras Reflexões.....	63
3.2	Um Consenso sobre a Educação Jurídica no Passado e no Presente.....	65
3.3	Reformando a Educação Jurídica	73
3.4	Educação Jurídica Emancipadora (?)	77
3.5	Uma Possível (Re)Leitura do Esclarecimento Kantiano	84
3.6	O Gérmem Kantiano num Diálogo Atemporal	91
3.7	A Pedagogia Kantiana	96
3.8	O Mestre Ignorante de Rancière.....	97
3.9	O Espectador Emancipado de Rancière	104

4	EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO: O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEUS CURSOS DE DIREITO	108
	
4.1	Pilotos do Questionário e Entrevistas.....	108
4.2	Análise de Conteúdo das Entrevistas	114
4.3	Análise de Conteúdo do Questionário.....	135
5	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	177
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	179

1 INTRODUÇÃO

Existem quatro marcos temporais que alvitram um novo modelo de educação jurídica. Em primeiro lugar, a entrada em vigor do novo Código de Processo Civil aos 18 de março de 2016 (Brasil, 2015). Em segundo e terceiro lugares, as Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 (Brasil, 2018; 2021) que atualizaram as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Direito. E, por último, a pandemia (ou sindemia) do SARS-CoV-2, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020, que, apesar do seu fim, legou ensinamentos importantes que não escapam a nenhum campo, incluído, naturalmente, o educacional.

Todos esses marcos determinam, pois, na visão deste pesquisador, uma releitura aprofundada da vida em sociedade e, no que toca ao objeto da presente tese, da educação jurídica dogmática e explicadora, desprovida de espaços voltados ao protagonismo do estudante.

A tese se organiza a partir de diferentes autores. Alguns deles são ligados à educação jurídica e ao Direito, como é o caso Bittar (2006; 2019), Warat e Cunha (1977) e, também, Adeodato (2017; 2019). Outros autores, ligados ao campo educacional, na perspectiva da filosofia da educação, atribuem um caráter diferencial à tese, que elegeram pensamentos e ideias de Kant (2010; 2015; 2021) e Rancière (2012; 2014; 2020), com especial destaque à discussão sobre emancipação intelectual e embrutecimento por parte deste último. É evidente, porém, que autores variados, como Freire (2019a; 2019b; 2024), constituirão a base da sustentação teórica.

No fundo, o problema consiste em saber se a educação jurídica contemporânea permite a emancipação dos estudantes de Direito ou estimula, ao revés, o embrutecimento. Há, ainda, uma terceira e quarta possibilidades, consistentes em se permitir a emancipação intelectual, gerando, também, o embrutecimento, na (ou por meio da) educação jurídica; ou estimular-se o embrutecimento, gerando, também, a emancipação intelectual no mesmo contexto. Segue, a partir daí, a pergunta da investigação: a educação jurídica contemporânea permite a emancipação intelectual dos seus estudantes?

No plano legal, o Código de Processo Civil de 2015 (Brasil, 2015) busca substituir a cultura do litígio pela cultura do diálogo, prevendo, em seu art. 3º, § 2º, que os juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, estimulem a utilização de métodos de solução consensual de conflitos. Outros dispositivos deste Código definem regras direcionadas à criação de um ambiente propício ao diálogo e ao consensualismo. Essa mudança

paradigmática, ainda incipiente, do sistema de justiça civil brasileiro, se fortaleceu, nas últimas décadas e, sobretudo, com a vigência do CPC de 2015 (Brasil, 2015).

A alteração legislativa é, no entanto, apenas um dos primeiros passos em direção à difusão de uma nova mentalidade dos atores do processo, menos bélica e mais aberta ao diálogo. O passo subsequente se deu com o advento da Res. CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018) que, dentre as suas diretrizes para a graduação em Direito no País, fixa o desenvolvimento da “cultura do diálogo”, mediante a ampliação, por exemplo, do “uso de meios consensuais de solução de conflitos”.

Supõe-se, ademais, que a efetividade das leis depende, em larga medida, da educação jurídica. Dito de outro modo, a concretude daquelas depende do modelo educacional adotado nos cursos jurídicos. Sendo assim, de nada adianta que o CPC de 2015 (Brasil, 2015) tenha incorporado, em suas bases, a cultura do diálogo, se os protagonistas da trama judicial não forem educados para colocá-la em prática. Ao aceitar a premissa de que o CPC (Brasil, 2015) desempenha uma função no ordenamento jurídico pátrio, parece haver, ainda assim, uma lacuna a ser preenchida quanto à preparação dos protagonistas do Direito para o exercício do diálogo. A questão de como promover esse diálogo revela a necessidade de se refletir sobre procedimentos - e, neste caso, pedagógicos - voltados à sua promoção. Essa é uma das justificativas desta tese de doutorado.

Decerto, o CPC de 2015 (Brasil, 2015) orienta a perspectiva litigiosa, diversa da educação jurídica. No entanto e paradoxalmente, é possível vislumbrar uma correspondência entre esses dois contextos, na medida em que as alterações legislativas repercutem, mais cedo ou mais tarde, nos cursos de graduação, resultando, a partir delas, em reformulações várias nas diretrizes curriculares, como a onda do consensualismo que culminou com a competência incluída no art. 4º, VI, da Res. CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018), não prevista na resolução anterior (Res. CNE/CES 9/2004) (Brasil, 2004). Essas diretrizes pressupõem, na perspectiva de Freire (2019a), um distanciamento do diálogo inautêntico rumo à ação humana, na dimensão daquilo que o educador brasileiro nomeia como práxis. É importante destacar que Paulo Freire não analisou as referidas resoluções. No entanto, a fim de evitar o anacronismo, assume-se a responsabilidade de afirmar que sua teoria (ou pensamento), permite tal inferência. Tome-se, como exemplo, a palavra “cooperação” entre adversários, autor e réu, prevista no art. 6º, do CPC (Brasil, 2015). A palavra restará, em si, inautêntica, se esgotada na dimensão de uma ação desejada pelo legislador, deixando, assim, de transformar a realidade forense. Conforme esclarece Freire (2019a, p. 108):

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Já a hipertrofia da ação, sacrificando-se a reflexão, converte a palavra em ativismo (Freire, 2019a, p. 108). Para Freire (2019a, p. 108): “Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. Sem ação e reflexão, gera-se, conseqüentemente, “[...] formas inautênticas de existir... de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (Freire, 2019a, p. 108).

Do uso predatório ou indiscriminado do sistema de justiça, afigura-se imperiosa a passagem definitiva, por intermédio do binômio ação-reflexão (Freire, 2019a, p. 108), para a fase da ciência processual que, em trabalhos precedentes, o pesquisador da presente tese denominou de “cívico-comunitária-constitucional”. Em linhas gerais, essa nomenclatura valoriza a dimensão ética do processo civil, enxergando-o como uma comunidade de trabalho submetida aos ditames constitucionais. Como bem apontado por Freire (2019a, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua.

Daí a importância da efetiva implementação e (re)articulação das diretrizes curriculares aplicáveis à graduação em Direito, que não só determinam uma revisão da educação jurídica, mas um professor que assuma o desafio pedagógico de, no lugar de transferir conhecimento aos estudantes, fazê-los encarar a função social do Direito, com uma perspectiva crítica e, portanto, autônoma e emancipada, educando-se, assim, adultos e não infantes. É evidente que ainda não se definiu, a esta altura, a noção ou noções de autonomia e emancipação, exploradas ao longo da tese, adiantando-se, todavia, se tratar de conceitos antidogmáticos de cariz participativa e dialógica.

Para que mudanças realmente ocorram, é essencial, por exemplo, que o Direito seja ensinado fora da bolha da territorialidade e passe a examinar, invariavelmente, as tendências do direito comparado. Essa, ademais, é outra diretriz estabelecida para o ensino jurídico (art. 4º, I,

Res. CNE/CES 5/2018) (Brasil, 2018). Com uma visão mais abrangente da educação, Nussbaum (2015, p. 82) formula questões capitais:

Não é possível entender nem mesmo de onde vem um simples refrigerante sem pensar na vida das pessoas dos outros países. Quando agimos assim, faz sentido perguntar sobre as condições de trabalho dessas pessoas, sua educação e as relações trabalhistas em que elas estão envolvidas. E quando fazemos essas perguntas, precisamos pensar nas responsabilidades que temos com relação a elas como agentes da criação da situação a que estão sujeitas diariamente. Como a rede internacional – da qual nós, consumidores, somos um elemento decisivo – moldou suas condições de trabalho? Que oportunidades elas têm? Devemos concordar em ser parte da rede causal que gera essa situação ou devemos exigir mudanças? Como podemos promover um padrão de vida decente para aqueles que, fora de nossas fronteiras, produzem o que precisamos – do mesmo modo que nos sentimos comprometidos a fazer em prol dos trabalhadores de nosso país?

Esses poucos exemplos – o incentivo à adoção de métodos consensuais de solução de conflitos e as experiências jurídico-processuais de outras nações –, mas não apenas eles, conduzem ao inevitável debate sobre a educação jurídica contemporânea. Em meio à transição de um paradigma a outro, da cultura do litígio à do diálogo, a educação jurídica deverá, muito provavelmente, ser discutida e reinventada. Caso contrário, o CPC de 2015 (Brasil, 2015) e outras leis correm o risco de se tornarem letra morta.

Consoante indaga Freire (2019a, p. 111):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

Nesta concatenação de eventos, a pandemia do SARS-Cov-2 intensificou a ideia de cooperação como ação-reflexão; corolário da cultura do diálogo que se pretende instituir no sistema de justiça civil brasileiro e na educação jurídica. Deste fenômeno da natureza, emergiram, também, novos desafios para o ensino presencial que fomentaram, decerto, a utilização de novas tecnologias, imprescindíveis, na atualidade, à prática dos profissionais do Direito. Contudo, se as novas tecnologias integram ou não, como se deve, a educação jurídica

contemporânea, é o que também se discutirá, mais adiante, no Capítulo 3 (Análises e Resultados).

Nesta intersecção entre o CPC de 2015, as Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 (Brasil, 2018; 2021), aplicáveis aos cursos de graduação em Direito, e a (pós)pandemia, surge um ambiente propício para a reinvenção da educação jurídica e a (re)articulação das políticas públicas vigentes. O objetivo desta tese consiste, pois, em compreender as possibilidades e os limites da emancipação intelectual por meio de pesquisa empírica com estudantes de Direito em formação e formados, além de professores, em três cursos de Direito situados na Região Metropolitana de Campinas (RMC), Estado de São Paulo.

Os seus objetivos específicos implicam, por sua vez, em:

1. Analisar a educação jurídica a partir de um recorte empírico com foco na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas), no Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ) e no Centro Universitário de Paulínia (UNIFACP);
2. Compreender os conceitos de emancipação em Jacques Rancière e Immanuel Kant, bem como a relação destes com a educação jurídica;
3. Investigar a educação jurídica a partir da noção de professor explicador de Jacques Rancière;
4. Compreender a noção de minoridade de Immanuel Kant na afirmação de um modelo de educação jurídica que supere a passividade dos estudantes;
5. Examinar, por amostragem, o que pensam estudantes e professores de Direito sobre a educação jurídica vivenciada em seus cursos.

Trata-se, portanto, de pesquisa empírica, de dimensão qualitativa crítica, bibliográfica e documental, que também é social, porque compreende, de acordo com Gil (2021a, p. 25), um “conjunto de procedimentos que visa, mediante a utilização de métodos científicos, a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”, circunscrita, no caso, à educação jurídica e vivenciada por professores e estudantes nos cursos de Direito de três instituições de ensino superior situados na Região Metropolitana de Campinas.

Quanto à sua classificação pelo método qualitativo crítico, Gil (2021a, p. 39) a define como “[...] expressão de uma visão de mundo e a disposição dos pesquisadores para fazer uma pesquisa animados pela possibilidade de mudança”. No caso, a visão de mundo diz respeito a uma parcela deste, representado pela educação jurídica, no programa de graduação, atrelada à possibilidade de aprimoramento das respectivas políticas públicas estabelecidas pelo Ministério

da Educação brasileiro. Na conclusão, apresentar-se-á, inclusive, uma minuta de alteração das diretrizes curriculares.

O nível da pesquisa é de ordem explicativa, dada a “preocupação central”, também conforme Gil (2021a, p. 27), de buscar “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” da emancipação intelectual e do embrutecimento, sem relegar à inobservância o problema da objetividade, sobretudo nas ciências sociais (Gil, 2021a, p. 4-5). Como exorta Gil (2021a, p. 5):

É preciso admitir que o princípio da objetividade não pode ser rigidamente aplicado às ciências sociais. Não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação rígida entre o sujeito e o objeto. Por essa razão, é que nas ciências sociais a discussão acerca da relação sujeito-objeto é relevante. O que justifica a existência de diferentes perspectivas adotadas na análise e interpretação dos dados na pesquisa social.

Uma dessas perspectivas é a fenomenológica, desenvolvida por Edmund Husserl (1986), que afirma não ser possível a um ser humano conhecer o outro diretamente, de forma imediata. Só podemos conhecer os outros a partir de nossa consciência intencional. Assim, segundo esse autor, o outro só existiria como experiência do nosso ego e o mundo vivido seria sempre o mundo vivido de cada um, singularmente considerado. Assim, pesquisadores que aderem a essa perspectiva buscam superar o problema da objetividade pela intersubjetividade, ou seja, pelo engajamento conjunto de pesquisador e pesquisado que dessa forma tornam-se capazes de sintonizar expressões e estados afetivos.

Desse modo, muito embora limitada na aplicação de questionários a professores de Direito, as entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos, visam estabelecer, justamente, a intersubjetividade, na busca, nem sempre possível, de superação do problema da objetividade, a ser solvido, de maneira parcial ou total, no curso da coleta de dados, somada à análise de conteúdo e, supletivamente, às críticas de outros pesquisadores, posteriores à publicação da versão final desta tese.

Por meio da metodologia de análise de conteúdo buscar-se-á “[...] compreender o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2016, p. 129), com vistas a examiná-las à luz das bases teóricas selecionadas, na investigação do fenômeno da emancipação intelectual no âmbito da educação jurídica.

Assim, a pesquisa se inicia com uma revisão de literatura narrativa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os descritores “educação jurídica”, “ensino jurídico” e “ensino do direito”, e no Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores “educação jurídica” e “diretrizes curriculares”, a partir do ano de 2018, em virtude da publicação da Res. CNE/CES nº 5 (Brasil, 2018), aplicável aos cursos jurídicos; e a análise documental das Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 (Brasil 2018;2021).

De maneira geral, o trabalho se divide em três partes constituídas pelo percurso metodológico, fundamentos teóricos, análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas e questionário aplicado; todas elas entrelaçadas. Ou seja, o percurso metodológico também mobiliza fundamentos teóricos que, por sua vez, mobilizam os aspectos metodológicos trilhados inicialmente. A análise e discussão dos resultados da etapa empírica seguem a mesma lógica, recuperando, sempre que possível, os fundamentos teóricos, na tentativa de mobilizá-los e relacioná-los com o conteúdo extraído das entrevistas e do questionário.

O primeiro capítulo se dedica aos aspectos metodológicos da pesquisa. A revisão de literatura narrativa é realizada por meio da análise de dissertações e teses extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de averiguar o panorama da produção acadêmica sobre educação jurídica no Brasil. No que diz respeito à pesquisa empírica, registra-se a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC – Campinas e a análise de conteúdo qualitativa das entrevistas e questionários aplicados a estudantes e professores de três cursos de Direito da RMC.

No segundo capítulo, os principais referenciais teóricos que sustentam a investigação são mobilizados para se pensar a educação jurídica dogmática *versus* emancipadora. De Kant à Rancière, além de outros autores, busca-se compreender e explicar os conceitos de minoridade kantiana e de emancipação intelectual na obra “O Mestre Ignorante” (Rancière, 2020), com possíveis (re)leituras dos seus impactos na educação jurídica. A noção de professor explicador de Rancière (2020) também é discutida sob o mesmo enfoque neste capítulo.

À guisa de conclusão, responde-se à pergunta que moveu a presente investigação, formula-se algumas proposições para o aprimoramento das diretrizes curriculares nacionais e, por último, a tese.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Educação Jurídica na BDTD

A fim de levantar a produção existente no campo, a partir do recorte temporal eleito, foram localizadas doze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado elegíveis, com o descritor “educação jurídica”. Entre 2018 e 2024, a busca com este descritor gerou 1.668 resultados. A maior parte não se refere, contudo, à graduação em Direito e foi, portanto, excluída da revisão de literatura narrativa. Isto mostrou a amplitude do descritor escolhido, dificultou a revisão e impôs uma dupla conferência, página por página, dos resultados exibidos na BDTD, acessando-se, uma a uma, as dissertações e teses, para verificação de sua pertinência temática com a presente tese, a partir da leitura inicial do título, em seguida, do resumo e, por fim, de capítulos e trechos dos trabalhos encontrados.

Obteve-se, dessa forma, os seguintes resultados:

Quadro 1 - Dissertações com o descritor “educação jurídica” na BDTD

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
1. MENEZES, R. G. B.	<i>O lugar da educação em direitos humanos no curso de direito: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira - Iguatu/CE).</i>	2022	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba
2. SALES, D. M. B.	<i>A organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em direito: um olhar a partir da educação em direitos humanos.</i>	2021	Universidade La Salle	Rio Grande do Sul
3. LOURENCINI, J. E. L.	<i>A construção de saberes jurídicos por meio da produção de mídias por estudantes de um curso de direito.</i>	2021	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo
4. GOMES, B. V.	<i>Transversalidade: eixo da educação em direitos humanos na graduação em direito.</i>	2021	Universidade La Salle	Paraíba
5. SILVEIRA, M. P. S. D.	<i>A inserção de novas práticas no ensino jurídico no Brasil: em busca da construção da autonomia do sujeito.</i>	2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
6. REIS, C. B. R.	<i>O estágio supervisionado no curso de direito: contribuições para o desenvolvimento do ensino jurídico humanizado.</i>	2021	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais
7. TORTATO, N. P. Y. B.	<i>A educação a distância e o ensino jurídico nas universidades públicas do Paraná.</i>	2020	Universidade Federal do Paraná	Paraná

8. MAGALHÃES, V. A.	<i>História da legislação brasileira sobre o ensino jurídico através dos currículos: uma análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no estado do Ceará.</i>	2020	Universidade Federal do Ceará	Ceará
9. VIEIRA, R. A.	<i>Contribuições educacionais e jurídicas de Alcides Bezerra: itinerário e rede de sociabilidade.</i>	2020	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
10. PINTO, C. E. F.	<i>Formação de Professores de Direito: realidade e possibilidades de um ensino jurídico voltado à educação para a cidadania.</i>	2020	Universidade de Fortaleza	Ceará
11. CALDAS, M. B.	<i>O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no Curso de Direito da UNESC.</i>	2018	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina
12. CHIAPETA, A. P. P. B.	<i>O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor.</i>	2018	Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais

Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Quadro 2 - Teses com o descritor “educação jurídica” na BDTD

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
1. LIMA, J. L. A.	<i>Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação.</i>	2021	Universidade de Brasília	Distrito Federal
2. NALESSO, T. F. C.	<i>Educação jurídica brasileira: entre as diretrizes curriculares nacionais e o Exame de Ordem.</i>	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo

Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Como visto, duas teses de doutorado foram encontradas com o descritor “educação jurídica”, tendo como motes, respectivamente: as clínicas jurídicas em universidades federais e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito, com enfoque no Exame da OAB.

Não obstante as valiosas contribuições, as teses e dissertações localizadas, com a utilização do mesmo descritor, não investigaram ou conferiram centralidade aos conceitos de esclarecimento em Kant e emancipação intelectual em Rancière, bem como os seus reflexos nas políticas públicas estabelecidas para o curso de graduação em Direito no Brasil.

Uma das dissertações atém-se, por exemplo, à formação dos docentes do curso de Direito como uma das principais causas do ensino dogmático e tecnicista (Pinto, 2020).

Em sua maioria, não se identifica uma preocupação com a colheita das perspectivas do estudante em relação ao respectivo curso de Direito, mas, apenas, a determinadas disciplinas, práticas acadêmicas ou estágio supervisionado (Ver, por exemplo: Menezes, 2022; Sales, 2021; Gomes, 2021; Reis, 2021).

Parte delas apresenta preocupações similares, porém, com focos e referenciais teóricos distintos da investigação em curso. A única dissertação empírica que se preocupou em colher e

analisar opiniões e experiências de professores e, diferentemente desta tese, de alunos egressos formados entre os anos de 2012 e 2015, é a de Caldas (2018). Vê-se, neste recorte, que as Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 não foram analisadas pelo referido pesquisador.

Por outro lado, a dissertação teórica que menciona a busca da “autonomia” (Silveira, 2021), embasa-se no pensamento de Freire (2019a; 2019b), que pode, aparentemente, guardar alguma proximidade com os conceitos de esclarecimento em Kant e/ou emancipação em Rancière; essa vinculação conceitual aparente, suscitará, mais adiante, as devidas e necessárias reflexões. Pinto (2020, p. 7) fez:

[...] inicialmente uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, a partir dos descritores de busca: “ensino jurídico”, “formação de professores de direito” e “cidadania”, com o intuito de compreender o que diziam os periódicos nacionais acerca da temática. No que tange aos resultados da investigação, constatou-se a importância da formação docente pedagógica e humanística dos professores de direito para a concretização de um ensino jurídico voltado ao desenvolvimento do raciocínio crítico e da consciência cidadã dos discentes. Foram propostas: a inclusão de disciplinas de didática para o ensino superior, nos currículos dos cursos de graduação em direito, para os discentes que tenham interesse em exercer a docência, uma vez que os cursos de bacharelado não possuem essa finalidade e os cursos de pós-graduação, designados pela LDB como locus da formação inicial dos docentes de direito, geralmente não têm essa finalidade como foco principal; a inclusão de disciplinas obrigatórias de formação docente nos cursos de mestrado e doutorado em direito, além de estágios de docência obrigatórios para todos os discentes e não apenas para os alunos bolsistas; a criação de uma Resolução, pelo Conselho Nacional de Educação, que exija a disponibilização de cursos de formação continuada docente voltados aos professores do ensino superior de todas as Instituições de Ensino Superior e a inserção de conteúdos voltados à educação para os direitos humanos e a cidadania em todas as iniciativas de formação docente, inicial e continuada, para os docentes de todas as áreas jurídicas.

Seu enfoque teórico consistiu na análise da “[...] relação entre a formação docente e as possibilidades de concretização de um ensino jurídico voltado à cidadania” (Pinto, 2020, p. 33). A presente tese dá um passo atrás e pode, quiçá, colmatar uma lacuna da referida dissertação, partindo-se, desde logo, da premissa de que a conscientização e o exercício da cidadania pressupõem a emancipação intelectual de mestres e aprendizes, em qualquer curso e nível da educação, para muito além da inclusão meramente formal de conteúdos e estágios obrigatórios.

Em Caldas (2018, p. 48) parece haver uma conexão não muito clara entre o “[...] processo de emancipação do sujeito” e a “[...] Formação crítica”, esta última compreendida como a capacidade de “[...] questionamento da realidade, aquela que leva o estudante a compreender que para descobrir e criar é preciso primeiro questionar”. Se essa conexão realmente existe, é o que se investigará no decorrer desta tese.

Todavia, mesmo numa análise perfunctória, a emancipação intelectual pode se iniciar, talvez, com uma formação crítica, mas não se esgota, ao que consta, na criticidade desprovida

de propósitos éticos, porque, para além dela, abrange atitudes políticas compromissadas com a materialização da igualdade (Rancière, 2020, p. 183) e a concretização de transformações sociais (Neves, 2012, p. 75).

Mesmo que Rancière conceba que “[...] a emancipação só pode vir de um indivíduo para outro” (Kohan, 2015, p. 117), a defesa da igualdade de inteligências, em “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” flui à tarefa de “[...] construir uma sociedade igual com homens desiguais” e de “[...] *reduzir* indefinidamente a desigualdade” (Rancière, 2020, p. 183). Será que essa tarefa de redução das desigualdades configura uma lição subliminar de Jacotot ou Rancière (2020)?

Ao que parece, sim. A emancipação intelectual seria inútil sem esse propósito político e social altivo que, em Freire (2019a; 2019b; 2024) e no educador caraquenho Simón Rodríguez (2001; Kohan, 2015), é inequívoco, confessado, anunciado e intensamente vivido. Ou seja, apesar de Rancière (2003, p. 199) insistir nesta distinção teleológica entre as ideias de Jacotot e Freire, a emancipação intelectual autocentrada ou restrita a determinados vínculos interpessoais, constituiria, a rigor, uma *contradictio in adjecto*.

Sem receio de críticas, aliás, sempre bem-vindas, uma interpretação coerente da emancipação intelectual leva a crer que Jacotot pode tê-la pensado como móbil de cidadania e de transformações sociais, havendo, de maneira implícita, um liame de causa e efeito entre emancipar-se e engajar-se política e socialmente. Indaga-se, portanto, nessa ordem de ideais, se a emancipação intelectual funciona como amálgama de criticidade e cidadania. Ora, a criticidade, por si só, tende a ser um desperdício egocêntrico nos indivíduos que, apesar das críticas afiadas e diversas sobre assuntos vários, permanecem inertes diante das mazelas da sociedade.

A emancipação intelectual não é, por assim dizer, um estado de graça. Ela conduz, inevitavelmente, a um poder-dever de problematização, luta e mudanças coletivas da vida em sociedade, como “[...] na teoria da ação dialógica da ação” de Freire (2019a, p. 227), pela qual: “[...] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Logo, explica Freire (2019a, p. 229):

[...] ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela teoria da dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realizada problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema.

Aqui, as ideias de Freire (2019a), Kant (2011) e Rancière (2020) se cruzam sob o ponto de vista teleológico. Se em Freire (2019a, p. 247), a autonomia conduz à “[...] síntese cultural” como “[...] modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma” ou, em outras palavras, como “[...] modo de ação cultural, como ação história” que “[...] se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante”, em Kant (2011, p. 26), o esclarecimento leva ao uso público da razão e, por último, em Rancière (2020, p. 183), a emancipação intelectual representa um passo ou, como diria o próprio pensador, um “vetor” (Rancière, 2003, p. 199), rumo à construção de uma sociedade igualitária por seres humanos desiguais, há, nos três autores, um ponto em comum: o esforço humano voltado à conscientização e à transformação dos estados de alienação, menoridade e embrutecimento.

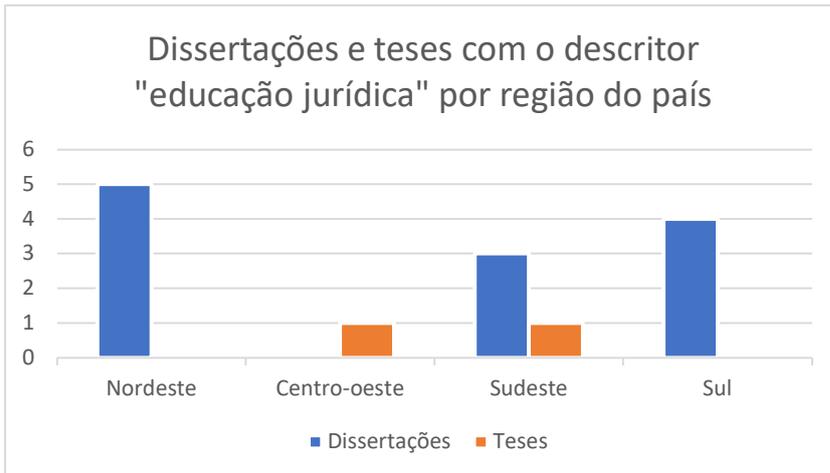
Para distingui-la das ideias de Freire, Rancière (2003, p. 199) nega a “visada social” da emancipação intelectual jacotista, reconhecendo, no entanto, uma intersecção:

Há, pois, uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Mas há algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição.

Assim, mesmo que as expressões “autonomia”, “esclarecimento” e “emancipação intelectual”, não possam ser tidas, sob pena de deturpá-las, como sinônimas, essa tríade se aproxima a partir de sua causa final (*telos*): uma ou mais ações transformadoras de realidades iníquas que, de alguma forma, subjugam o indivíduo, à semelhança da Alegoria da Caverna de Platão (2019), explorada, mais detidamente, no Capítulo 2.

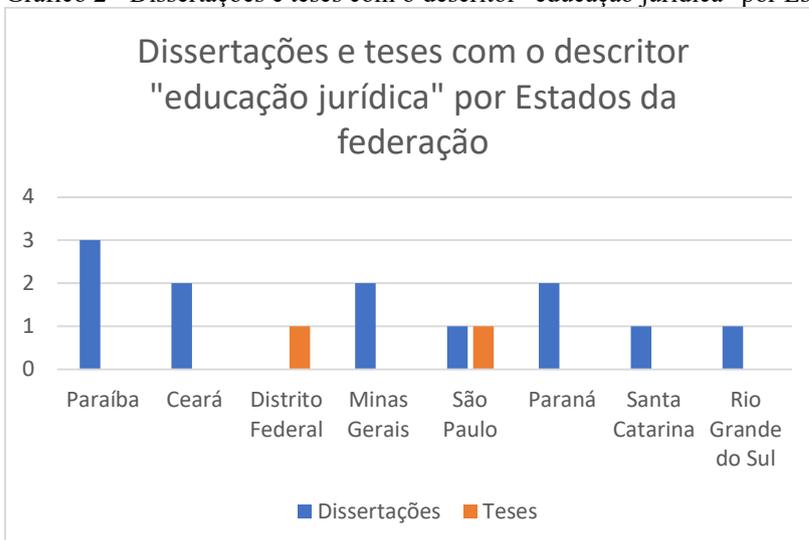
Dando-se, então, sequência à primeira etapa da revisão de literatura, os quadros abaixo mostram: i) a inexistência de teses de doutoramento sobre a educação jurídica em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação e; ii) uma maior produção científica no campo da educação jurídica no Estado do Nordeste e em instituições públicas federais.

Gráfico 1 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por região do país



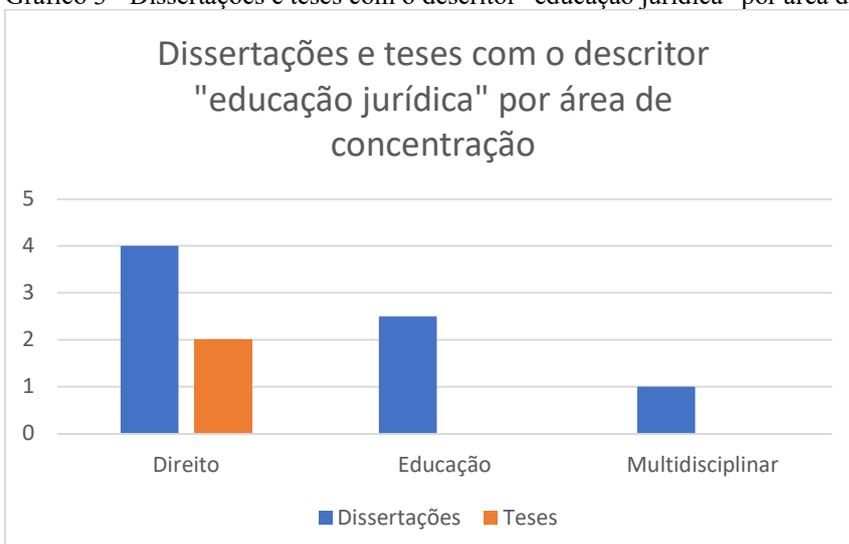
Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Gráfico 2 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por Estados da federação



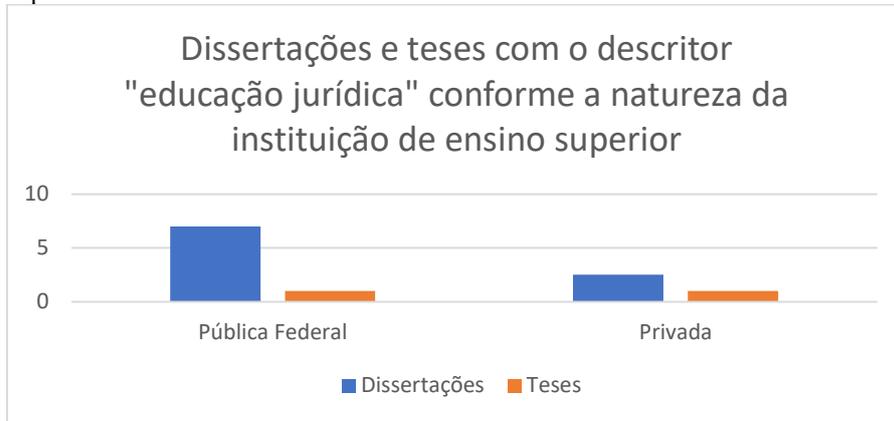
Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Gráfico 3 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” por área de concentração



Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

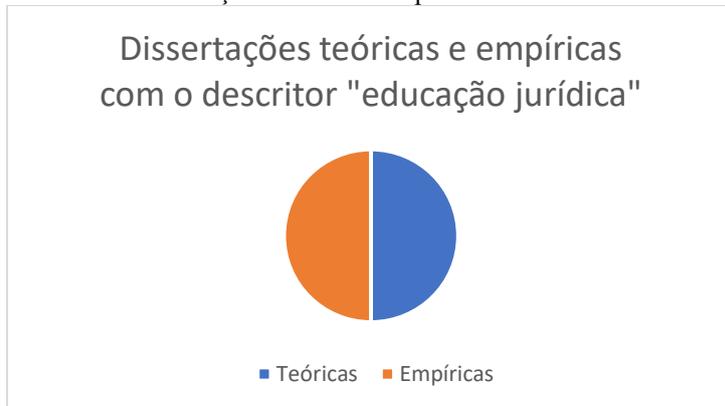
Gráfico 4 - Dissertações e teses com o descritor “educação jurídica” conforme a natureza da instituição de ensino superior



Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

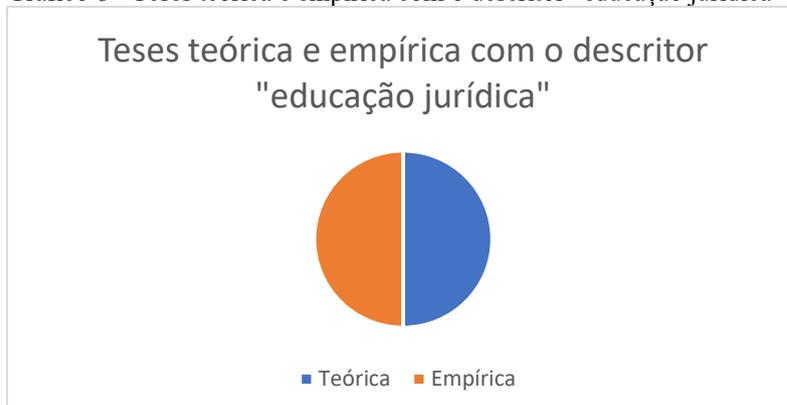
É possível, também, separar essas dissertações e teses, a partir do descritor “educação jurídica”, entre aquelas exclusivamente teóricas e empíricas. Nota-se, assim, nos quadros abaixo, um equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos.

Gráfico 5 - Dissertações teóricas e empíricas com o descritor “educação jurídica”



Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Gráfico 6 - Teses teórica e empírica com o descritor “educação jurídica”



Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Por óbvio, não se diminui, de forma alguma, o valor científico dos estudos teóricos que, bem estruturados, subsidiarão a etapa empírica desta tese. A revisão de literatura jamais terá a função de desmerecer estudos anteriores, quer apenas teóricos, quer empíricos, já que todos eles, incluindo-se a presente tese, formam um valioso compêndio sobre a educação jurídica. A sua função é outra: em primeiro lugar, levantar as contribuições ao campo deixadas pelos pesquisadores antecedentes e, em segundo lugar, revelar lacunas inexploradas.

A revisão de literatura com o descritor “educação jurídica” mostrou que uma pesquisa empírica sobre a educação jurídica, com a participação de docentes, estudantes e egressos, preenche uma dessas lacunas potencialmente frutuosas à (re)avaliação das políticas públicas educacionais para os cursos jurídicos.

2.2 Ensino jurídico na BDTD

Em continuação, quarenta e sete dissertações e vinte e sete teses foram encontradas com o descritor “ensino jurídico”, a partir do recorte temporal eleito. Diante dos resultados numerosos, optou-se por apenas catalogar as cinquenta e duas dissertações e analisar vinte e oito as teses, catalogando-as também, por nome do autor, título, ano de defesa, instituição de ensino superior e estado da federação.

O descritor “ensino jurídico” na BDTD gerou 1.665 resultados. Isto mostrou uma amplitude ainda maior do referido descritor e impôs, da mesma forma, uma dupla conferência, página por página, dos resultados exibidos na BDTD, acessando-se, uma a uma, as dissertações e teses, para verificação de sua pertinência temática com a presente tese, a partir da leitura inicial do título, em seguida, do resumo e, por fim, de capítulos e trechos dos trabalhos encontrados. Descartou-se, neste processo, teses e dissertações com o mesmo descritor relacionadas, por exemplo, ao ensino médio e outras graduações.

Quadro 3 - Dissertações com o descritor “ensino jurídico” na BDTD

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
1. FEITOZA, R. G. B.	<i>Responsabilidade social no escritório de prática jurídica de uma universidade: qualidade e satisfação na ótica dos usuários.</i>	2023	Universidade de Fortaleza	Ceará

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
2. ALVES, L. H. R.	<i>A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico.</i>	2023	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo
2. ALMEIDA NETO, A. L.	<i>Honrar o habitus, apagar os corpos [manuscrito]: uma fofoca carnavalizante sobre a história do Doutor Honoris Causa nas faculdades de Direito públicas do Brasil.</i>	2023	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
4. MENEZES, R. G. B.	<i>O lugar da educação em direitos humanos no curso de direito: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira - Iguatu/CE).</i>	2022	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
5. EVANGELISTA, L. R. M.	Legal Design como disciplina jurídica para o exercício da justiça 4.0.	2022	Universidade do Vale dos Sinos	Rio Grande do Sul
6. SANTANA, A. A. S.	<i>O ensino jurídico do contexto da digitalização das relações sociais: o papel do NPJ. 2022.</i>	2022	Universidade do Vale dos Sinos	Rio Grande do Sul
7. SIQUEIRA, A. L. S.	<i>Direito e Literatura: diálogos possíveis.</i>	2022	Universidade de Fortaleza	Ceará
8. RONCONI, J.	<i>O ensino jurídico em São Paulo: persistências e mudanças na era da profissionalização e da expansão acadêmica.</i>	2022	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo
9. RODRIGUES, C. B.	<i>A elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito – resolução CNE/CES n. 05/2018: contexto e sujeitos.</i>	2022	Universidade Federal do Amapá	Macapá
10. LOUREIRO, T. A.	<i>A advocacia de consultivo empresarial em face dos avanços tecnológicos: o futuro perfil profissional no Brasil.</i>	2021	Fundação Getúlio Vargas	São Paulo
11. ALMEIDA JÚNIOR, W. C. de.	<i>O papel do professor de direito na universidade e o desafio de ensinar para a nova geração: o uso da disciplina direito e cinema.</i>	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
12. SILVEIRA, M. P. S. D.	<i>A inserção de novas práticas no ensino jurídico no Brasil: em busca da construção da autonomia do sujeito.</i>	2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
13. REIS, C. B. R.	<i>O estágio supervisionado no curso de direito: contribuições para o desenvolvimento do ensino jurídico humanizado.</i>	2021	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais
14. LOURENCINI, J. E. L.	<i>A construção de saberes jurídicos por meio da produção de mídias por estudantes de um curso de direito.</i>	2021	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo
15. PRUDENTE, A. M. R.	<i>Teoria e prática sobre conciliação nos cursos de direito nas instituições de ensino superior (IES) de Palmas – TO: diagnósticos e viabilidade de implantação</i>	2021	Universidade Federal do Tocantins	Tocantins

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
	de Cejuscs nos núcleos de práticas jurídicas.			
16. PESSÔA, T. de F. da S.	<i>Inserção das novas tecnologias no ensino e nas decisões jurídicas: qual o espaço para as humanidades.</i>	2021	Universidade Franciscana	Rio Grande do Sul
17. MAGALHÃES, V.	<i>História da legislação brasileira sobre o ensino jurídico através dos currículos: uma análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no estado do Ceará.</i>	2020	Universidade Federal do Ceará	Ceará
18. VIEIRA, R. A. C.	<i>Contribuições educacionais e jurídicas de Alcides Bezerra: itinerário e rede de sociabilidade.</i>	2020	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
19. PINTO, C. E. F.	<i>Formação de Professores de Direito: realidade e possibilidades de um ensino jurídico voltado à educação para a cidadania.</i>	2020	Universidade de Fortaleza	Fortaleza
20. QUEIROZ, D. de.	<i>Ensino jurídico e perspectivas das tecnologias disruptivas na qualidade do ensino superior.</i>	2020	Universidade de Fortaleza	Fortaleza
21. COLUSSI, F. E. de M.	<i>A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular.</i>	2020	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
22. NASCIMENTO, F. A. do.	<i>O ensino universitário do curso de Direito: evidenciação ou maquiagem da dupla dimensão ontológica do fenômeno jurídico?</i>	2019	Universidade Federal do Ceará	Ceará
23. VILLANOVA, C. de C.	<i>Direito educacional em cursos de Direito de Campinas: o que pensam os discentes e coordenadores.</i>	2019	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo
24. FONSECA, V. C.	<i>Desenvolvimento tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito.</i>	2019	Fundação Getulio Vargas	São Paulo
25. COURI, J. G. C. de C.	<i>A interação entre o campo jurídico e o campo científico: uma análise sobre a iniciação científica no curso de Direito da PUC-Rio.</i>	2019	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
26. SEEGER, L. da S.	<i>Ensino jurídico brasileiro e sociobiodiversidade: a possível e necessária construção de um cenário polifônico.</i>	2019	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
27. BARBOZA, R. K. G.	<i>Análise da contribuição da prática jurídica no curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.</i>	2019	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
27. ALVES JUNIOR, M. G.	<i>Ensino do direito: o direito como multiplicador da cidadania.</i>	2019	Universidade Nove de Julho	São Paulo
28. SOUSA, V. O. F. de.	<i>A educação ambiental nos projetos pedagógicos de cursos do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande.</i>	2019	Universidade Federal de Campina Grande	Paraíba
29. BICALHO, F. S. P.	<i>Descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de direito: tensões entre o ensino e a tradição jurídica.</i>	2019	Universidade Federal de Ouro Preto	Minas Gerais

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
30. PASSOS, J. da R.	<i>Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do país: um estudo de caso imagético – contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico.</i>	2019	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
31. BRIGUENTE, A. C. de O.	<i>O ensino jurídico nos porões do litígio: a política pública de tratamento adequado dos conflitos e as estratégias da governamentalidade no âmbito do Serviço de Assistência Jurídica da UFPel.</i>	2019	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
32. RIOS, P. F. U.	<i>A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no exame da OAB.</i>	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
33. LOCATELI, J. H. P.	<i>O controle de constitucionalidade das leis na França: uma lacuna no ensino jurídico no Brasil?</i>	2019	Universidade Franciscana	Rio Grande do Sul
34. AUSANI, P. C.	<i>Hermenêutica e Ensino Jurídico: percepção de docentes de instituições de Santa Maria-RS.</i>	2019	Universidade Franciscana	Rio Grande do Sul
35. MEDEIROS, B.	<i>Educação clínica em direitos humanos na Amazônia: as experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa.</i>	2019	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
36. CALDAS, M. B.	<i>O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no Curso de Direito da UNESC.</i>	2018	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina
37. MAIO FILHO, A. de C.	<i>O ensino das áreas jurídica e pericial através de uma abordagem interdisciplinar utilizando a vivência em um tribunal do júri simulado e em uma peça de teatro: Projeto “O Júri e a Perícia”.</i>	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
38. LIMA, S. H. B.	<i>Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP).</i>	2018	Universidade Federal do Ceará	Ceará
39. PESSO, A. E.	<i>O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à Reforma Francisco Campos.</i>	2018	Universidade de São Paulo	São Paulo
40. FORTES, D. M. de A.	<i>Clínicas jurídicas: por um novo modelo de ensino do direito no Brasil.</i>	2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
41. DINIZ, E. A. R.	<i>A inserção dos mecanismos de consensuais de conflitos nas disciplinas jurídicas dos cursos de bacharelado em Direito.</i>	2018	Universidade de Fortaleza	Fortaleza
42. BEZERRA, M. de Q. M.	<i>Método Disney: uma proposta de inovação para a didática de ensino jurídico.</i>	2018	Universidade de Fortaleza	Fortaleza
43. PELLEGRINI, B. L.	<i>O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e seus reflexos sobre as práticas de ensino nos cursos de Direito em Fortaleza.</i>	2018	Universidade de Fortaleza	Fortaleza
44. BARROS, M. S. B.	<i>Inovação tecnológica e propriedade intelectual: perspectivas de inserção na seara jurídica acadêmica.</i>	2018	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
45. OLIVEIRA, R. de M. e.	<i>Novas Perspectivas e Caminhos Para a Prática Jurídica nas Instituições de Ensino Superior: o combate às violações de direitos humanos e os núcleos de prática jurídica.</i>	2018	Universidade Federal do Tocantins	Tocantins
46. MAGALHÃES, W.	<i>A formação jurídica e suas interfaces com a formação inicial da magistratura brasileira.</i>	2018	Universidade Federal do Tocantins	Tocantins
47. COSTA, R. J. C. da.	<i>A classe operária vai à universidade: um estudo sobre a dimensão qualitativa da participação sindical de trabalhadores-graduandos em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).</i>	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Tocantins
48. SILVA, E. C. da.	<i>Direito da criança e do adolescente: entre a curricularização e a efetividade do acesso à justiça via formação acadêmica. Por uma educação jurídica superior que contemple a prioridade absoluta dos direitos infantoadolescentes.</i>	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
49. BRITO, A. de A. A.	<i>Ensino jurídico e a transdisciplinaridade como método do direito animal.</i>	2018	Universidade Federal da Bahia	Bahia
50. COSTA, F. M.	<i>Educação Jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA.</i>	2018	Universidade Federal da Bahia	Bahia
51. FERRAZ, D. B.	<i>A residência jurídica da FURG e sua potencial contribuição para a humanização do ensino jurídico.</i>	2018	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul
52. TELES, A. K.	<i>Hermenêutica e Ensino de Humanidades: contribuições para a formação ética e profissional do jurista.</i>	2018	Universidade Franciscana	Rio Grande do Sul

Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Quadro 4 - Teses com o descritor “ensino jurídico” na BDTD

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
1. LANDIN, L. V. B. S.	<i>O processo de ensino-aprendizagem no direito: estudo sobre as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental.</i>	2022	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiás
2. TAKASSI, G. A. R.	<i>A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transversalidade à luz da Educação em Direitos Humanos.</i>	2023	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Rio Grande do Sul
3. FERREIRA, A. C. G.	<i>Contradições da formação humana e profissional no curso de Direito: uma aproximação com base nas representações de estudantes de três universidades particulares de São Paulo.</i>	2022	Universidade Nove de Julho	São Paulo
4. ROMERO, R. O.	<i>A formação social e política dos juristas brasileiros durante o séc. XIX: a contribuição da academia de direito do Largo São Francisco.</i>	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
5. MANZAN, F. P. de U.	<i>Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito.</i>	2022	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
6. LUEMBA, I. da R. M.	<i>O domínio ocidental na esfera epistemológica angolana [manuscrito]: a visão dos estudantes das universidades públicas sobre a continuidade colonial.</i>	2022	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
7. ALMEIDA, M. de.	<i>A influência do capitalismo neoliberal na formação jurídica do Brasil: uma análise marxista.</i>	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
8. NALESSO, T. F. C.	<i>Educação jurídica brasileira: entre as diretrizes curriculares nacionais e o Exame de Ordem. 2021.</i>	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
9. VALLE, F. D.	<i>A construção da autoridade de jurista: Cesarino Junior, a Faculdade de Direito da USP e o Direito do Trabalho.</i>	2021	Universidade Estadual de São Paulo	São Paulo
10. LIMA, J. L. A.	<i>Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação.</i>	2021	Universidade de Brasília	Distrito Federal
11. SANTOS, L. D. P. dos.	<i>Evolução das técnicas e dos procedimentos idealizados para a melhoria dos indicadores e do desempenho da educação jurídica no Brasil.</i>	2020	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
12. MATOS, L. M. B.	<i>Fronteiras do ensino jurídico: entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias.</i>	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
13. FERNANDES, A. C.	<i>A linguagem como trama sistêmica para o ensino jurídico brasileiro.</i>	2020	Universidade de Caxias do Sul	Rio Grande do Sul
14. CORRÊA, C. M. B.	<i>O estímulo da cultura do consenso na educação jurídica: os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação.</i>	2020	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
15. SOUZA, S. A.	<i>Educação jurídica popular [manuscrito]: identidade e protagonismo de novos sujeitos de Direito.</i>	2019	Universidade Federal de Goiás	Goiás
16. BARILLARI, P. R. de M.	<i>Ensino do Direito Ambiental: uma análise das matrizes curriculares dos melhores cursos de direito regionais do Brasil.</i>	2019	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo
17. NEDEL, N. K.	<i>A teoria do fato jurídico de Pontes de Miranda e seus reflexos no ensino do direito civil parte geral brasileiro no século XXI: uma abordagem a partir da hermenêutica filosófica Gadameriana.</i>	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul
18. SCHMIDT, E. S.	<i>Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em direito no sul do Brasil.</i>	2019	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
19. FERREIRA, M. L. de P.	<i>Oficinas de Clínica Jurídica do Juizado Especial e do Escritório Modelo na</i>	2018	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
	<i>experiência da FACAMP: o emprego da metodologia ativa.</i>			
20. CASTRO, P. S.	<i>A organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004.</i>	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
21. NISHIKAWA, T. F. da C.	<i>A judicialidade conservadora nos debates sobre os fundamentos para a abertura dos cursos jurídicos no Brasil.</i>	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
22. DOMINGOS, S. de O.	<i>Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil.</i>	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
23. REIS, L. S.	<i>A modernização crítica do pensamento jurídico brasileiro no século XX: ciência do direito, ensino e pesquisa.</i>	2018	Universidade de São Paulo	São Paulo
24. PETRY, A. T.	<i>Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos.</i>	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
25. LIMA, A. L.	<i>Ensino do Direito no Brasil: a constituição da colonialidade e as proposições para uma educação jurídica emancipatória.</i>	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
26. SILVA, D. J. V. da.	<i>Sociologia do campo das Faculdades de Direito e a formação do habitus: uma investigação sobre o processo de reconfiguração do habitus jurídico academicamente adquirido em dois reconhecidos cursos de graduação em direito na cidade do Recife.</i>	2018	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
27. CORRÊA, A. M.	<i>Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil.</i>	2018	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
28. NUNES, I. H.	<i>Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito no Brasil Contemporâneo.</i>	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina

Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

Landin (2022, p. 165) recorre à Teoria do Ensino Desenvolvimental, proposta por Davydov (1988), dentre outros, para romper com a passividade dos estudantes de Direito. Assim:

[...] ao estudar o crime de feminicídio, o aluno poderá assistir às aulas dos professores e estudar o fato delituoso de acordo com a visão dos juristas ou ir além, fazendo uma análise conjunta com a realidade, com o fator histórico e social relativo à proposta e sancionamento da Lei n.13.104/2015 (lei do feminicídio) (Landin, 2022, p. 169).

O aprofundamento da Teoria do Ensino Desenvolvimental não é o escopo desta tese, mas a situação acima exemplificada mostra, aparentemente, uma relação de dependência dos estudantes em relação ao professor explicador, já que este, diz Landin (2022, p. 170):

[...] deve buscar ir além, não ficar preso nos exemplos vividos por ele, mas procurar integrar o artigo legal à sua origem, desenvolvimento e transformações, proporcionando assim o entendimento e conscientização dos significados das matérias trabalhadas nas atividades.

Embora a tese de Landin (2022) mencione a incompatibilidade da educação jurídica tradicional com a “autonomia intelectual” do estudante (Landin, 2022, p. 19), não adota as concepções de esclarecimento de Kant e emancipação intelectual de Rancière, aliadas a dados empíricos, para analisá-la. Isto apenas a distingue da presente tese, sem, de nenhum modo, desmerecê-la.

A tese de Takassi (2023, resumo) apresentou “propostas pedagógicas, tecendo pistas e exemplos acerca da formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, além da propositura do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”. A investigação aparece, também, dentre os resultados obtidos com o descritor “Ensino do Direito” e será comentado no próximo subcapítulo. No entanto, convém anotar, desde logo, que o Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)” que almeja “[...] vencer as barreiras dos muros da Academia e ir até à comunidade, é da Univer para a Cidade e vice-versa, pois os estudantes não retornam aos muros da mesma forma que de lá saíram” (Takassi, 2023, p. 161), pode representar uma modalidade dos jogos de emancipação mencionados em Adorno (2020, p. 199).

Sob a lente teórica do materialismo histórico e resultados de questionário aplicado a estudantes concluintes do ensino médio, ingressantes no curso de Direito e em fase de conclusão, Ferreira (2022, p. 181-200) concluiu que a educação jurídica é conservadora, tradicional e não promove formação humanística, mas reproduz o “[...] paradigma dogmático do Direito”. Por mais que os resultados da presente pesquisa também apontem para uma educação jurídica dogmática, a base de sustentação teórica é outra: o esclarecimento kantiano e a emancipação intelectual jacotista. Do ponto de vista empírico, a colheita das percepções e experiências estudantes e professores sobre os seus cursos também distingue a tese de Ferreira (2022) da presente investigação.

Manzan (2022, p. 156) concluiu, em sua tese, que:

Os profissionais que atuam como professores nos cursos de Direito, segundo os trabalhos analisados, deveriam ter mais horas de formação continuada, com o intuito

de amenizar esta lacuna a respeito dos saberes didático/pedagógicos que paira sobre a dicotomia bacharelado x licenciatura.

A formação incompleta do professor de Direito é, sem dúvida, um fator importante que dificulta ou impede a emancipação intelectual dos estudantes. Essa questão será abordada, mais detidamente, no Capítulo 3 desta tese.

Luemba (2022, p. 63), em seu estudo com estudantes em Universidade Públicas Angolanas, destacou o predomínio do eurocentrismo e, via de consequência, do:

[...] pensamento eurocêntrico, bastante enraizado no subconsciente dos povos do Sul global, consiste em analisar os acontecimentos históricos e vários aspectos inerentes à vida a partir do ponto de vista e da influência teórico-metodológica da concepção de ciência europeia.

Essa visão reducionista de mundo pode ser transportada à educação jurídica brasileira, como se nota da tese de Lima (2018). No mesmo sentido, os resultados das entrevistas realizadas na presente pesquisa, apontaram para a desvalorização do tratamento transversal de temas relacionados à “[...] educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira” (art. 2º, § 4º, Resolução CNE/CES 5/2018). Nesse cenário de desmazelo, o esclarecimento kantiano e a emancipação intelectual jacotista dos estudantes de Direito podem, quiçá, enfraquecê-la e, a longo prazo, erradicá-la.

Almeida (2021, p. 175) concluiu “[...] por meio de pesquisa teórica e empírica que a educação do ensino jurídico tem hegemonia liberal no pensamento brasileiro, dando pouco espaço para a crítica marxista que propõe alterações no sistema capitalista”. Isto reforça a assertiva de uma educação jurídica dogmática, enclausurada e pouco aberta às contribuições de outros campos.

De Nalesso (2021) que apresentou críticas ponderadas ao Exame de Ordem à Nunes (2018) que investigou a interface entre educação jurídica e cultura de paz, nenhuma das teses possuem, em seu eixo teórico, o esclarecimento kantiano e a emancipação intelectual jacotista, na linha de pesquisa em políticas públicas educacionais.

São interessantes, ademais, as mudanças paradigmáticas para a educação jurídica idealizadas por Petry (2018, p. 229), consistentes na adoção dos “[...] dos direitos humanos como eixo central” do curso de Direito, na incorporação dos “[...] postulados de Paulo Freire, acolhendo as suas pedagogias”, no foco “[...] transformação social” e na “[...] prática da ecologia de saberes jurídicos”. A sua pesquisa teórica ofereceu direcionamentos válidos para a construção de um modelo de educação jurídica emancipadora, mas não pensou, em nenhum

momento, num protagonismo estudantil amplo e democrático. Sob a ótica dos professores, encampou a ideia de uma “[...] pedagogia jurídica” que, de acordo com ele (PETRY, 2018, 2019) “[...] pressupõe uma educação com diálogo, em que professores e alunos interagem constantemente, tratando de temas relevantes e com integração de conhecimentos e interdisciplinaridade”. Em sentido diverso, essa interação deve ser mais profunda para despertar a emancipação intelectual dos estudantes de Direito, criando-se um ambiente acadêmico que permita a sua participação ativa na construção e implementação do projeto pedagógico do seu curso, transformando-os em autobiógrafos de suas jornadas acadêmicas.

A singularidade desta investigação assenta-se, pois, nas lentes teóricas de Kant e Rancière, enquanto outras investigações utilizam teorias distintas, tais como o materialismo histórico, o ensino desenvolvimental e a educação em direitos humanos. Outro aspecto distintivo da presente tese, é a coleta e análise de conteúdo das percepções de estudantes e professores, a fim de aproximar os fundamentos teóricos a realidades acadêmicas distintas, evitando-se a crítica, pura e simples, da educação jurídica dogmática.

2.3 Ensino do Direito na BDTD

Entre 2018 e 2024, surgiram 7.249 resultados com o descritor “ensino do direito”, o que impôs, logicamente, uma filtragem distinta e restrita às teses de doutoramento pertinentes à graduação em direito. O descritor “ensino do direito”, ainda assim, revelou 1.418 teses no período acima, mas não todas ligadas ao objeto de interesse desta investigação. Dada a maior abrangência desse descritor, optou-se por selecionar e analisar apenas as teses vinculadas ao ensino do Direito e à respectiva graduação, descartando-se aquelas referentes aos ensinos básico e médio, por exemplo.

Quadro 5 - Teses com o descritor “ensino do Direito” na BDTD

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
1. DILL, M. A.	<i>Práticas pedagógicas no curso de direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS), de 1992 a 2004.</i>	2024	Universidade de Caxias do Sul	Rio Grande do Sul
2. CASTILHO, N. M.	<i>Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas jurídicas no Brasil e na França.</i>	2023	Universidade Católica de Pernambuco	Pernambuco
3. COSTA NETO, A. V. da.	<i>Prática pedagógica maker no contexto docente pós-pandêmico do ensino jurídico.</i>	2023	Centro Universitário Internacional	Paraná

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
4. JESUS, A. M. A. de.	<i>“Vidas negras importam” para a formação em direito?: a educação das relações étnico-raciais no curso de Direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas de Sergipe.</i>	2023	Universidade Federal de Sergipe	Sergipe
5. SANTOS, M. C.	<i>Descolonizar e enegrecer o ensino jurídico: epistemologias e pedagogias negras e decoloniais para transformar a educação em direitos humanos.</i>	2022	Universidade de São Paulo	São Paulo
6. PEREIRA, M. L. dos S.	<i>Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em direito.</i>	2022	Universidade Católica de Pernambuco	Pernambuco
7. VENTURINE, D. M.	<i>OAB: protagonista ou mera coadjuvante na conjuntura regulatória do curso superior em direito no Brasil?</i>	2022	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
8. CRUZ, M. F. R.	<i>O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná.</i>	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Rio Grande do Sul
9. TAKASSI, G. A. R.	<i>A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade à luz da Educação em Direitos Humanos.</i>	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Rio Grande do Sul
10. OLIVEIRA, F. S.	<i>Nas tramas da colonialidade: A experiência de construção social do olhar de estudantes de direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás em 2022.</i>	2022	Universidade Federal de Goiás	Goiás
11. BAGGENTOSS, G. A.	<i>Normas de gênero em curso de graduação em direito em cidade do sul do Brasil.</i>	2022	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
12. MANZAN, F. P. de U.	<i>Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito.</i>	2022	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
13. GOMES, Y. A.	<i>A (in)suficiência do aprendizado do direito: um estudo sobre as crises do ensino jurídico brasileiro.</i>	2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
14. SOARES, M. da C. C.	<i>O Núcleo de prática jurídica da Universidade Federal do Oeste do Pará como instrumento pedagógico.</i>	2021	Universidade Federal do Pará	Pará
15. LIMA, J. L. A. de.	<i>Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação.</i>	2021	Universidade de Brasília	Distrito Federal
16. NALESSO, T. F. C.	<i>Educação jurídica brasileira: entre as diretrizes curriculares nacionais e o Exame de Ordem.</i>	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
17. MATOS, L. M. B. de.	<i>Fronteiras do ensino jurídico: entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias.</i>	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
18. FERNANDES, A. C.	<i>A linguagem como trama sistêmica para o ensino jurídico brasileiro.</i>	2020	Universidade de Caxias do Sul	Rio Grande do Sul

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
19. SANTOS, L. D. P. dos.	<i>Evolução das técnicas e dos procedimentos idealizados para a melhoria dos indicadores e do desempenho da educação jurídica no Brasil.</i>	2020	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
20. SOUZA, S. A. de.	<i>Educação jurídica popular [manuscrito]: identidade e protagonismo de novos sujeitos de Direito.</i>	2019	Universidade Federal de Goiás	Goiás
21. BARILLARI, P. R. de M.	<i>Ensino do Direito Ambiental: uma análise das matrizes curriculares dos melhores cursos de direito regionais do Brasil.</i>	2019	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo
22. NEDEL, N. K.	<i>A teoria do fato jurídico de Pontes de Miranda e seus reflexos no ensino do direito civil parte geral brasileiro no século XXI: uma abordagem a partir da hermenêutica filosófica Gadameriana.</i>	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul
23. SCHMIDT, E. S.	<i>Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em direito no sul do Brasil.</i>	2019	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
24. NASCIMENTO, F. A. do.	<i>O ensino universitário do curso de Direito: evidenciação ou maquiagem da dupla dimensão ontológica do fenômeno jurídico?</i>	2019	Universidade Federal do Ceará	Ceará
25. OLIVEIRA, R. R. N. de.	<i>Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA.</i>	2019	Universidade de Brasília	Distrito Federal
26. HORA, P. M. de.	<i>Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Tese (Doutorado em Educação).</i>	2019	Universidade de Brasília	Distrito Federal
27. CORDEIRO, C. P. B. S.	<i>Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito.</i>	2019	Universidade Federal de Alagoas	Alagoas
28. FERREIRA, M. L. de P.	<i>Oficinas de Clínica Jurídica do Juizado Especial e do Escritório Modelo na experiência da FACAMP: o emprego da metodologia ativa.</i>	2018	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
29. ARAÚJO, F. S.	<i>Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).</i>	2018	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas
30. REIS, L. S.	<i>A modernização crítica do pensamento jurídico brasileiro no século XX: ciência do direito, ensino e pesquisa.</i>	2018	Universidade de São Paulo	São Paulo
31. NUNES, I. H.	<i>Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito no Brasil Contemporâneo.</i>	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
32. SILVA, D. J. V. da.	<i>Sociologia do campo das Faculdades de Direito e a formação do habitus: uma investigação sobre o processo de reconfiguração do habitus jurídico</i>	2018	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco

Autor	Título	Ano de defesa	IES	UF
	academicamente adquirido em dois reconhecidos cursos de graduação em direito na cidade do Recife.			
33. CORRÊA, A. M.	<i>Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil.</i>	2018	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
34. LIMA, A. L. de.	<i>Ensino do Direito no Brasil: a constituição da colonialidade e as proposições para uma educação jurídica emancipatória.</i>	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
35. PETRY, A. T.	<i>Ensino jurídico com e para a ecologia de justiças e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos.</i>	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
36. DOMINGOS, S. de O.	<i>Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil.</i>	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
37. CASTRO, P. S.	<i>A organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004.</i>	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo

Fonte: elaboração própria a partir da BDTD (2023/2024)

A tese de Dill (2023) possui restrição de acesso solicitada pela sua autora. Chama a atenção, contudo, um dos trechos extraídos do resumo no qual se destaca, com base nos resultados da análise de entrevistas realizadas na fase de coleta de dados:

[...] que, no período de 1992 a 2004, havia o predomínio de aulas expositivas em decorrência da epistemologia docente, em que as práticas pedagógicas estavam centradas no professor, o qual era um transmissor de informações, enquanto o aluno um mero receptor, o que representa a verticalidade na relação entre docentes e discentes, corroborando o esquema tradicional de ensino baseado na imposição de conteúdos de cima para baixo e de fora para dentro.

Tanto nas entrevistas com estudantes e egressos, quanto nas respostas aos questionários ofertadas pelos docentes de três instituições de ensino da Região Metropolitana de Campinas, durante a fase de coleta de dados da presente tese, a percepção foi exatamente a mesma. Se isto impede a emancipação intelectual ou gera embrutecimento, relega-se eventual resposta para o Capítulo 3 e conclusão. Aparentemente, a autora desse estudo não adentrou, contudo, pela relação entre esquema de ensino baseado na imposição de conteúdos e a emancipação intelectual. Se há ou não nexos de causalidade entre uma coisa e outra, é o que a presente tese almeja investigar e responder.

Castilho (2023) examinou as diferenças e semelhanças do denominado ensino jurídico clínico no Brasil e na França. A pesquisa empírica englobou entrevistas com professores, estudantes e organizações parceiras, somadas às observações da pesquisadora em eventos e estudos de caso, como a Clínica de Direitos Humanos da UFPR no Brasil e a EUCLID na França. Em linhas gerais, a tese busca fomentar o debate sobre inovação no ensino jurídico, à luz de aspectos locais e globais, asseverando o “[...] contexto [...] vasto de experiências e de estudos em torno das clínicas jurídicas” e a necessidade de “construir pontes de diálogo entre as práticas, locais e globais, que buscam ‘descompartimentalizar’ o ensino do direito (Castilho, 2023, p. 293).

Costa Neto (2023) destacou a importância da cultura *maker* (“faça você mesmo”), principalmente depois da pandemia de 2020, para a concretização de um aprendizado prático, colaborativo e tecnológico, com maior interação entre professor e estudante, apesar considerar desafiadora a inovação no ensino jurídico. Recorreu, apenas, ao vocábulo “autonomia”, como meta a ser atingida mediante o uso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), sem nenhuma alusão à emancipação intelectual.

Jesus (2023, p. 8) constatou que “[...] a educação das relações étnico-raciais possui uma baixíssima inserção na formação jurídica em Sergipe, o que contribui diretamente para o aprofundamento do genocídio da população negra”. Embora não seja esse o enfoque da presente tese, a conclusão extraída das entrevistas realizadas com estudantes de direito de três instituições de ensino superior da Região Metropolitana de Campinas, é a mesma. Há pouca ou nenhuma preocupação com a efetivação do tratamento universal do conteúdo de educação em políticas “das relações étnico-raciais e histórias da cultura afrobrasileira, africana e indígena” (art. 2º, § 4º, Res. CNE/CES 5/2018) nos cursos de direito destas instituições. Como se verá nas análises de conteúdo das entrevistas e questionários, isto afeta, sem dúvida, o processo de emancipação intelectual do estudante.

Santos (2022) investigou a transformação do ensino jurídico a partir de epistemologias e pedagogias feministas negras e decoloniais. A pesquisa se amparou em teorias pós-coloniais e decoloniais, com enfoque na superação das estruturas coloniais do saber perpetuadoras do racismo, eurocentrismo e do epistemicídio no campo jurídico e na educação em direitos humanos. Propõe, nesse sentido, mas não só, a reformulação de disciplinas específicas como Direito Constitucional e Direitos Humanos, a fim de incorporarem reflexões críticas decoloniais e contribuições de movimentos sociais.

Pereira (2022) explorou o ensino interativo de gêneros no contexto da graduação em Direito, com foco na resenha acadêmica, examinando como os estudantes recém-ingressados

respondiam ao ensino do gênero resenha, propondo estratégias para desenvolver a consciência crítica de gêneros e o letramento acadêmico, numa análise teórica que combinou os Estudos Retóricos de Gêneros, a Linguística Sistêmico-Funcional e teorias de letramento acadêmico.

Venturine (2022) analisou a atuação limitada da OAB na regulação educacional do curso de graduação em direito em virtude do caráter opinativo de seus pareceres, em contraste com o papel normativo do CNE. Recomendou, diante disso, a superação do modelo de regulação educacional vigente, em busca de maior integração entre as ações do MEC e da OAB.

Cruz (2022) concluiu que, embora não exista um modelo único de formação jurídica cidadã, as instituições de ensino investigadas no norte do Paraná oferecem elementos que promovem uma educação voltada à cidadania, destacando a necessidade de contínuas atualizações curriculares e maior integração com as demandas sociais e regionais.

Takassi (2022) defendeu a necessidade de reconfiguração do ensino jurídico brasileiro para atender aos desafios do século XXI, por meio de uma formação jurídica humanística fundamentada na complexidade, na transdisciplinaridade e na Educação em Direitos Humanos (EDH). A pesquisa destacou a crise histórica do ensino jurídico no Brasil, marcada pelo positivismo e pela fragmentação disciplinar, propondo um modelo pedagógico inovador que reconheça a complexidade do processo ensino-aprendizagem e incorpore valores humanísticos na formação dos futuros profissionais do Direito.

Oliveira (2022) examinou a construção social do olhar de estudantes de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, com foco na colonialidade presente no ensino jurídico brasileiro. A partir das dimensões qualitativa, autobiográfica e cartográfica, a pesquisa explorou como as imagens, no contexto do ensino jurídico, influenciam os sentidos atribuídos pelos estudantes às questões relacionadas ao Estado de Direito, cultura visual e relações sociais. A autora percorreu, também, a sua trajetória acadêmica e profissional para situar reflexões sobre o ensino jurídico, com destaque para a influência de práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras que perpetuam a colonialidade no processo formativo. Daí resultou a análise de como essas práticas afetam a percepção crítica dos estudantes e limita o alcance de uma formação jurídica comprometida com a transformação social; logo, permita-se dizer, com a emancipação intelectual.

Manza (2022) apontou a existência de lacunas na formação continuada dos professores de Direito no Brasil e propôs ações estratégicas para melhorar a prática docente, com foco em políticas públicas, na valorização da qualificação pedagógica, na qualidade do ensino jurídico e na formação de cidadãos críticos.

Gomes (2022) analisou as crises históricas do ensino jurídico no Brasil, as insuficiências do aprendizado no contexto da formação de bacharéis em Direito e os projetos pedagógicos de três cursos de instituições situados em São Paulo, Capital (USP, PUC/SP e FGV), à luz da Res. CNE/CES 5/2018. A pesquisa teórica propôs, assim, uma reflexão crítica sobre os fatores estruturais que comprometem a efetividade do ensino jurídico e a sua capacidade de promover a justiça social e a dignidade humana.

Organizou, também, as crises do ensino jurídico em quatro pilares: a) Bacharelismo: A formação centrada na busca de status social e ocupação de cargos burocráticos; b) Distopia entre ensino e realidade social: O descompasso entre o conteúdo ensinado e as demandas da sociedade; c) Tecnização do ensino jurídico: A redução do aprendizado jurídico à mera reprodução normativa; d) Redução do ensino a um bem de consumo: A influência do mercado, expansão desenfreada de cursos e mercantilização do ensino jurídico (Gomes, 2022).

Com esse percurso histórico, apontou a transdisciplinaridade como uma solução para superar as limitações do ensino jurídico e promover um ensino integrado que contemple o Direito em suas interações com outras ciências sociais. Defendeu a necessidade de superação do modelo tecnicista e positivista que, de acordo com a autora (Gomes, 2022), não prepara o bacharel para os desafios complexos da realidade jurídica contemporânea. Alicerçada no pensamento de Morin (2013), realçou a valorização da complexidade com vistas a uma formação acadêmica capaz de conduzir à compreensão das múltiplas dimensões do direito como fenômeno social, normativo e cultural.

E concluiu, finalmente, que: “[...] Ensinar em complexidade emancipa. Emancipados lutamos, e em luta concretizamos a justiça e a dignidade” (Gomes, 2022, p. 162). Será, porém, que o pensamento complexo de Morin (2013) traduzido em ações concretas na educação jurídica produz, por si só, a emancipação intelectual? A relação, na verdade, parece ser inversa. Enquanto Morin aponta o destino, a meta, os sete saberes necessários (2011; 2015), Rancière (2020) indica o caminho. Isto não significa que a emancipação intelectual há de conduzir, sempre e infalivelmente, ao pensamento complexo de Morin. Não haverá, contudo, pensamento complexo sem emancipação intelectual, mas pode haver emancipação intelectual sem pensamento complexo.

A emancipação intelectual de Rancière (2020) e o pensamento complexo de Morin (2015) encerram conceitos distintos e não devem, portanto, ser confundidos. Embora ambos os autores questionem modelos tradicionais de educação, a emancipação intelectual de Rancière (2020) e o pensamento complexo de Morin (2015) não são sinônimos. Enquanto Rancière (2020) defende a emancipação intelectual como um rompimento da relação de dependência

com o mestre e a igualdade das inteligências, Morin, 2011; 2015) propõe o pensamento complexo como um modelo epistemológico que integra múltiplos saberes e supera a fragmentação do conhecimento.

Não obstante o papel relevante NPJ (Núcleo de Prática Jurídica) na formação do bacharel em Direito e promoção da cidadania, Soares (2021) apontou a existência de “limites de recursos materiais, humanos e pedagógicos” (Soares, 2021, p. 18), que comprometem o seu adequado funcionamento. Destacou, em contrapartida, a:

[...] a função social dos NPJ's, intrínseca à função pedagógica referida, que importa em contato, aproximação, atendimento, assistência da universidade por seus discentes à comunidade e seus problemas. Os Núcleos ao proporcionarem essa relação entre os acadêmicos e a população, desenvolvem atividade que, supervisionada por professores orientadores, provoca no acadêmico não apenas estímulo à reflexão crítica, mas auxilia na resolução de problemas, em particular com a prestação da assistência jurídica integral e gratuita. (Soares, 2021, p. 137).

Soares (2021, p. 174) defendeu, portanto, um “[...] modelo de NPJ” que compreenda “[...] uma estrutura organizacional abrangente, onde estarão abrigados o coordenador de estágio, um núcleo de prática real (escritório modelo), um núcleo de prática simulada, a clínica de direitos humanos, a de justiça restaurativa e o NAJUP” (Núcleo de Assessoria Jurídica Popular”.

Nenhuma das teses analisadas, investigou, contudo, a emancipação intelectual na (ou por meio da) educação jurídica, sob as lentes teóricas de Kant e Rancière, ou colheu, em entrevistas e questionário, as vivências e opiniões de estudantes, egressos e professores, sobre os respectivos cursos de Direito.

2.4 Educação Jurídica e Diretrizes Curriculares no Portal de Periódicos da CAPES

Durante a revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES, o descritor “educação jurídica” apontou 1.197 trabalhos com acesso aberto e 1.166 com acesso fechado, entre os anos de 2018 e 2024. Diante da abundância de resultados, foi acrescentado mais um descritor, a saber, “diretrizes curriculares”, a fim de reduzir a amostra elegível, no mesmo período, para 19 trabalhos com acesso aberto, catalogados por nome do autor, título e ano da publicação, conforme segue abaixo:

Quadro 6 - Artigos publicados com os descritores “educação jurídica” e “diretrizes curriculares” na CAPES

Nome do autor	Título	Ano da publicação
---------------	--------	-------------------

1. BIONDO, L. H. D.	Os avanços das diretrizes curriculares dos cursos de Direito.	2024
2. LAPA, F. B.; SOUZA, S. de; PETRY, M. C.	Educação em direitos humanos e as DCNs: o potencial da pedagogia jurídica clínica.	2022
3. PEREIRA, R. M; SIQUELLI, S. A.	Do positivismo ao positivismo jurídico: reverberações na formação do bacharel em Direito.	2021
4. LOPES, C. D. da S.; PAPALIA, F. B. G.	Educação jurídica e currículo: um olhar sobre a interdisciplinaridade.	2021
5. STANGHERLIN, C.; SPENGLER, F. M.	O direito fraterno e a educação jurídica: contribuições para a recontextualização de uma estrutura curricular mais humanizante.	2021
6. DIAS, R. D.	Extensão universitária nos cursos de graduação em Direito.	2021
7. SILVA, J. R.; BRASILEIRO, T. S. A.	Uma visão crítica do ensino jurídico: o que é o direito e como ele pode ser ensinado.	2021
8. OLIVEIRA, I. F. de; SANTANA, Q. S. M.	Relações de estágio e educação jurídica no Brasil.	2020
9. NASCIMENTO, J. F. do; BIZIGATO JUNIOR, F.	O ensino jurídico no Brasil e seu distanciamento da realidade social: apontamentos críticos.	2021
10. TASSIGNY, M. M.; GONDIM, V. S.	Ensino jurídico e as novas tecnologias: o que espera os futuros profissionais do Direito?	2020
11. COSTA, M. M. M. da; QUINTANA, S. das C.	A perspectiva de gênero no ensino jurídico e a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação.	2024
12. PALMA, V. C. L. C. F. da; SOUZA, E. da C.	Os caminhos abertos pela Lei 10.639/03 e a aplicação da educação antirracista nos currículos jurídicos.	2023
13. VASCONCELOS SILVA, D. dos S.; ALBUQUERQUE, F. B.	Educação jurídica, transformação social e possibilidades extensionistas em prol de uma sociedade hiperinclusiva.	2022
14. GROBERIO, S. do C.; FRANCISCHETTO, G. P. P.	O ensino do Direito Penal nos cursos jurídicos: necessidade de uma formação humanística e consciência crítica responsável.	2020
15. HENNING, A. C. C.; COLLARES, L. V.; BOEIRA, E. V.	Gênero, currículo e educação jurídica: olhares empíricos.	2023
16. RODRIGUES, H. W.; OTTOBONI, M. F. S.; SANTOS, R. S. S. dos.	Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito: a inserção dos métodos consensuais de solução de conflitos e a construção de uma cultura do diálogo.	2023
17. RODRIGUES, H. W.; LEÃO JÚNIOR, T. M. de A.; CARDOSO, F. S.	Método do caso como instrumento de transformação da educação jurídica.	2021
18. WAGNER, F. C.; KELLER-FRANCO, E.; SOUZA, D. C. D. B. N. de.	Elaboração de casos de ensino para o curso de Direito.	2022
19. GUTIÉRREZ, D. M.; MAGALHÃES, V. A.	O ensino jurídico de disciplinas voltadas ao acesso à justiça: estudo de caso.	2019

Fonte: elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES (2025)

Biondo (2024, p. 7) asseverou “que, com o advento da Resolução CNE/CEP nº 9/2004, deixou-se a concepção tecnicista e pragmática adotada na formação dos graduandos em Direito”. Para ele (Biondo, 2024, p. 7), a concepção, em tese, abandonada “focava apenas em conteúdos jurídicos” e, após a referida resolução:

[...] inaugurou-se um novo perfil de aluno, acrescentando ao seu ensino uma formação axiológica e humanista, a valorização de ocorrências sociais com uma visão crítica e postura reflexiva, isto é, a preferência por um currículo de conteúdos mínimos para um currículo baseado em habilidades e competências.

Muito embora a presente tese se concentre nas resoluções posteriores que, neste ponto, se apresentam em consonância com a anterior, editada em 2004, inaugurar [...] “um novo perfil de aluno [...] com uma visão crítica e postura reflexiva” (Biondo, 2024, p. 7), não é, certamente, materializá-lo.

As entrevistas realizadas com estudantes de três cursos de Direito localizados na Região Metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo, revelaram a prevalência de um modelo educacional tecnicista e pragmático, centrado na capacidade mnemônica, como se verá no Capítulo 3. Há, talvez, um otimismo ingênuo de Biondo (2024) sobre a transformação educacional concreta nos cursos de graduação em Direito, a partir das resoluções de 2004, 2018 e 2021. Ele mencionou, também:

[...] a Resolução CNE/CES nº 2/2021, que acrescentou, como componente curricular obrigatório à formação técnico-jurídica do bacharel em Direito, as disciplinas de Direito Financeiro e Direito Digital, bem como a abrangência de estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (Biondo, 2024, p. 9).

Como mostrou a pesquisa empírica da presente tese, o Direito e o letramento digitais ainda não são plenamente compreendidos pelos estudantes que participaram das entrevistas. Indagados, por exemplo, sobre a expressão “letramento digital”, reagiram com perplexidade. Em sua conclusão, Biondo (2024, p. 12) se posicionou no seguinte sentido:

Talvez, neste momento, não seja a inserção de outras novas disciplinas que realmente falte na formação do bacharel em Direito, vez que as existentes já se encontram com um leque amplo de conteúdos, mas sim tirar do papel todas essas questões e trazer para o mundo fenomênico o real contato com os casos práticos. Para tanto, a valorização do professor, o incentivo à pesquisa e extensão, bem como o freamento da abertura indiscriminada das graduações jurídicas, são alguns caminhos para que o Brasil ofereça excelentes cursos de Direito e forme profissionais cada vez mais capacitados ao pleno exercício da cidadania.

De fato, há, nas resoluções vigentes, um leque amplo de conteúdo. Sem excluir outros caminhos, Biondo (2024, p. 12) conectou, então, “[...] a valorização do professor, o incentivo à pesquisa e extensão, bem como o freamento da abertura indiscriminada das graduações jurídicas” à possibilidade de concretização das diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito. Assentando-se ou não com o entendimento perfilhado, sobretudo no que toca ao “[...]”

freamento da abertura indiscriminada das graduações jurídicas” (Biondo, 2024, p. 12), a emancipação intelectual dos estudantes aparenta ser um caminho promissor a este desiderato.

Lapa, Souza e Petry (2022) analisaram, por meio de processos avaliativos, as expectativas iniciais e impressões de estudantes da Clínica de Direitos Humanos de Univille, localizada em Joinville/PR, matriculados no nono e décimo semestres. Com base em Freire (1987; 1996), defenderam a “[...] metodologia da pedagogia jurídica clínica [...]” em Direitos Humanos, “[...] para se romper com a ‘educação bancária’ [...]” (Lapa, Souza e Petry, 2022, p. 179) e promover a autonomia dos estudantes. De acordo com as autoras:

Um dos pontos-chave da metodologia da pedagogia jurídica clínica é a perspectiva da aprendizagem provocada pelo mundo concreto, que preconiza o desenvolvimento do educando pela problematização das questões da vida, do diagnóstico de situações inquietantes para si e para sua comunidade e da pesquisa dialógica ancorada na busca por resoluções de problemas sociais, políticos e ligados à cidadania. (Lapa; Souza; Petry, 2022, p. 179).

Sem explorá-las, o artigo também se conecta às ideias de emancipação intelectual de Rancière (2020). A pedagogia clínica jurídica em Direitos Humanos se assemelha à experiência de Jacotot, personagem da obra citada, porque representa uma ruptura com o modelo educacional hierárquico e um esforço sintonizado com a igualdade de inteligências, fundamentando-se, ao que tudo indica, na interação horizontal e aprendizado mútuo entre estudantes e professores. É provável, inclusive, que a conexão dos estudantes com a comunidade e suas mazelas, constitua um elemento catalisador da emancipação intelectual não pensado por Rancière (2020), já que não investigou o ensino superior e a educação jurídica.

Pereira e Siquelli (2020) criticaram o modelo tradicional de ensino jurídico, no qual prevalecem a visão dogmática e a passividade do estudante, apoiando-se nas ideias de Warat (1982; 1983; 1997; 2002), dentre outros. O artigo foi publicado em 2020, mas não faz referência à Res. CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018), atendo-se à Res. CNE/CES 9, de 29 de setembro de 2004 (Brasil, 2004). Para ambos:

[...] a problemática do ensino atual não se encontra somente na adoção do positivismo jurídico kelseniano pelos juristas brasileiros, o problema está também além dos muros das universidades. A mercantilização do ensino, os interesses escusos daqueles que detêm o poder que querem manter tudo como está, a comodidade da manutenção do “senso comum”, os exames da OAB e do MEC. Todos esses fatores podem colaborar para o momento atual do ensino jurídico brasileiro. (Pereira; Siquelli, 2020, p. 10).

Todavia, atrelar o positivismo kelseniano, a mercantilização, interesses escusos e do poder, o suposto predomínio do “senso comum teórico dos juristas” de Warat, os exames da

OAB e do MEC, ao modelo de educação jurídica atual, soa demasiadamente genérico. Ao mencionarem o positivismo jurídico kelseniano como parte do problema da educação jurídica, Pereira e Siquelli (2020, p. 10) sugerem que a sua adoção lhe é prejudicial, sem considerarem que se trata, apenas e tão somente, de uma dentre várias correntes de pensamento.

O positivismo jurídico, em si, não impede a emancipação intelectual; é a sua compreensão dogmática e acrítica que pode, talvez, dificultá-la. Não se encontra, aliás, no referido artigo, um raciocínio rigoroso da forma como o positivismo jurídico tem limitado a formação crítica dos estudantes de Direito. Determinar, assim, uma influência negativa e generalizada dessa escola na educação jurídica, à míngua de aprofundamento teórico e dados empíricos, oculta, conscientemente ou não, um viés de confirmação. Por certo, o problema consiste na forte tendência, nos cursos jurídicos, de hegemonização pelas correntes positivistas e jusnaturalistas imbricadas em perspectivas restritas do fenômeno jurídico (Silva; Brasileiro, 2019, p. 480).

A mercantilização do ensino é, por sua vez, um fator geral relevante, capaz de impactar toda a educação superior. Pereira e Siquelli (2020, p. 10) olvidaram, no entanto, da ausência, como regra, da formação pedagógica dos professores de Direito, como aspecto elementar do modelo tradicional da educação jurídica contemporânea.

O artigo contribui, mesmo assim, para se pensar um novo modelo educacional “[...] onde docentes e discentes, libertados das amarras das verdades prontas, acabadas e fechadas, sejam capazes de forjar a formação de um bacharel crítico e reflexivo, com condições de ser um agente transformador da sociedade” (Pereira; Siquelli, 2020, p. 10), ou seja, intelectualmente emancipado.

Lopes e Papalia (2021, p. 103) destacaram “a importância do projeto pedagógico do curso de Direito para a realização da interdisciplinaridade” preconizada pela Resolução CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018). De nada adianta, porém, como se verá no Capítulo 3 desta tese, o ideal de interdisciplinaridade, se os estudantes desconhecem e não participam da construção e implementação do projeto pedagógico do curso de Direito. Notou-se, a esse respeito, na pesquisa empírica, uma condição de menoridade kantiana dos estudantes (Kant, 1985, p. 100), que desafia à implementação do projeto pedagógico, das diretrizes curriculares e do enfoque interdisciplinar nos cursos de Direito, ao contrário do que propõe Rogers em sua obra *Freedom to Learn* (Rogers, 1969, p. 190): “[...] will give the student a participative role in forming and building the whole graduate program of which he is part”.

De acordo com Stangherlin e Spengler (2021, p. 85), alicerçados em Eligio Resta (2020), o Direito Fraternal, não previsto nas Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021, “[...] tem

o condão de inserir reflexões e debates que são imprescindíveis para a atualização da ciência jurídica e para o repensar das contribuições do Direito à sociedade”. Para ambos (Stangherlin; Spengler, 2021, p. 85), tem-se, a partir da teoria do Direito Fraternal, “[...] no âmbito da educação jurídica, [...] o potencial nascedouro de um novo paradigma, capaz de disseminar o viés humanizante por intermédio de olhares otimistas e ousados, como são olhares dos alunos”.

Pode, sem dúvida, ser bem-vindo o estudo de novas teorias no curso de Direito ou, ainda, a sua inclusão e contribuição para uma “[...] estrutura curricular mais humanizante” (Stangherlin; Spengler, 2021). Se, todavia, o Direito Fraternal se somar a tantos outros conteúdos transmitidos por professores “explicadores” (Rancière, 2020), em nada contribuirá à emancipação intelectual dos estudantes. Apesar de suscitar importantes reflexões, a proposta deste artigo, esbarra nas condições de minoridade e embrutecimento de cursos de Direito, verificadas nas entrevistas e questionários da pesquisa empírica da presente tese.

Dias (2021) apontou a extensão universitária como uma ferramenta necessária à educação jurídica contemporânea, que integra teoria e prática, engajamento social e formação ética. Para ele (Dias, 2021, p. 36) “[...] curricularizar a extensão nos cursos de graduação em direito é tarefa urgente, sobretudo para apostar na formação de um bacharel mais humanista e crítico, alguém capaz de ser agente de transformação social”. O incentivo à extensão deve constar, como se sabe, em todo projeto pedagógico de qualquer curso de graduação em Direito, por força do disposto no art. 2º, § 1º, da Res. CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018). A sua efetividade dependerá, contudo, do protagonismo estudantil na construção e implementação do PPC. Caso contrário, a condição de minoridade kantiana dos estudantes de Direito em relação ao projeto pedagógico, diretrizes curriculares e extensão tenderá a prevalecer.

Silva e Brasileiro (2019, p. 478) analisaram os cursos jurídicos no Brasil desde a sua implantação por lei em 1827, voltados à formação da “[...] elite do alto escalão da Administração Pública imperial para o então Estado independente” e arraigados na transmissão dogmática de conteúdo até os dias atuais. O resultado, de acordo com eles (Silva; Brasileiro, 2019, p. 481), na quantidade cada vez maior de cursos jurídicos, é a “[...] pouca preocupação com o desenvolvimento de cursos críticos engajados na transformação da sociedade”. É interessante notar, à semelhança do que se entende, nesta tese, por emancipação intelectual, a transformação social como meta inextrincável da educação jurídica.

Embora publicado em 2019, o artigo não examinou a Resolução CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018), mas apresentou contribuições valiosas para compreendê-la e discuti-la, considerando imprescindível “[...] o repensar de novos Direitos (Pluralismo Jurídico) que, imbuídos de uma educação emancipatória e da democratização das estruturas sociais e

acadêmicas, garantam e legitimem as lutas sociais por educação” (Silva; Brasileiro, 2019, p. 491). Dentre as práticas emancipatórias, os autores elencaram a Assessoria Jurídica Popular (AJP), as Clínicas de Direitos Humanos (CDH) e a Justiça Restaurativa (JR) (Silva; Brasileiro, 2019, p. 497-507), que vão muito além da mudança do currículo e possibilitam “a formação de bacharéis em Direito comprometidos com a transformação da realidade e com o combate às desigualdades” (Silva; Brasileiro, 2019, p. 508). No mesmo sentido, Silva e Albuquerque (2022, p. 111) asseveraram:

[...] a importância do art. 7º da Resolução CNE/ CES nº 5/2018, a qual instituiu as DCNs de Graduação em Direito, enfatizar as ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos em prol do aprimoramento, e a inovação de vivências relativas ao campo de formação profissional, acadêmica e humana, haja vista que a educação é edificadora da cidadania, e tal princípio é imperioso para políticas que tencionem à participação social nas arenas públicas.

Por certo, a educação jurídica emancipatória depende, como se sustentará nos Capítulos 2 e 3 desta tese, da vivência democrática na academia e de práticas como aquelas descritas por Silva e Brasileiro (2019). Sem estas vivências, a emancipação intelectual, restará sobremaneira dificultada, senão impossibilitada.

Oliveira e Santana (2020, p. 14) acentuaram o diagnóstico de crise da educação jurídica brasileira desde os anos 1970, “[...] aprofundado nos anos 1990, com o protagonismo da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, que liderou as discussões sobre a necessidade de mudanças nos marcos normativos que regulamentavam os cursos jurídicos no país”. De acordo com eles (Oliveira; Santana, 2020, p. 14):

Os limites metodológicos das aulas expositivas, o predomínio da visão legalista e tecnocrata nas grades curriculares, a ausência de abordagens críticas e interdisciplinares nas diversas áreas do Direito, os processos avaliativos voltados à memorização dos conteúdos ensinados e a dissociação entre teoria e prática são alguns dos aspectos desta crise duradoura. Uma crise que desafia a construção de um conhecimento capaz de compreender e transformar os complexos conflitos da contemporaneidade.

Esses entraves à emancipação intelectual são apontados por diversos autores que criticam o modelo vigente de educação jurídica, como se vê, por exemplo, em Gomes (2022), Warat e Cunha (1977), Costa e Rocha (2018), Nascimento e Bizigato (2020), Groberio e Francischetto (2020) e Feferbaum *et al.* (2020, p. 23-26). Daí a importância do estágio jurídico que, nos dizeres de Oliveira e Santana (2020, p. 26), “[...] podem significar importantes espaços da produção de um conhecimento contextualizado, crítico e socialmente referenciado”.

É claro, porém, que o estágio jurídico está, em larga medida, fora do alcance das instituições de ensino, mas a sua relevância social e os direitos do estagiário devem, sem dúvida, ser objetos de debates institucionais entre diretores ou coordenadores, professores e estudantes do curso de Direito.

Nascimento e Bizigato (2020, p. 5-7) criticaram o modelo de educação jurídica calcado em palestras no lugar de aulas e defenderam “[...] a necessidade da mudança do enfoque do aprendizado para o aluno protagonista, que constrói o conhecimento jurídico sob orientação de professores mediadores”. Essa é uma crítica comum entre os autores. As aulas predominantemente expositivas foram atestadas, inclusive, durante as entrevistas desta tese. Entretanto, somente por meio da emancipação intelectual, é que será possível construir as condições necessárias para transformar a educação jurídica. Não raro, os professores que utilizam, por exemplo, metodologias ativas, correm o risco de censura estudantil e ostracismo acadêmico.

Tassigny e Gondim (2020) examinaram a relação entre as novas tecnologias e a educação jurídica, bem como a necessidade de um currículo que integre conhecimentos tecnológicos e promova a interdisciplinaridade. Notou-se, contudo, na etapa das entrevistas desta tese, a desvalorização do letramento digital. O artigo foi publicado antes da Res. CNE/CES 2/2021 (Brasil, 2021), mas indicou elementos cruciais para uma educação jurídica efetivamente tecnológica. Para tanto, os estudantes de Direito precisam conhecer e dialogar sobre as diretrizes curriculares, para que possam reivindicar a sua implementação. Se os estudantes não conhecem as diretrizes curriculares e não participam, em nenhum momento, da elaboração do projeto pedagógico, como se apurou durante as entrevistas referidas, o letramento digital e outras competências serão dificilmente atingidas.

Quintana e Costa (2024, p. 103) enfatizaram “[...] a inserção de uma perspectiva de gênero no ensino jurídico brasileiro” como “[...] um importante instrumento para a efetivação dos direitos das mulheres” e a “[...] construção de um novo paradigma que seja condizente com os preceitos constitucionais e normativas internacionais ratificadas pelo Brasil”. É importante observar que a educação em políticas de gênero, apesar do disposto no art. 2º, § 4, da Res. CNE/CES 5/2018, se mostrou inexistente durante as entrevistas desta tese. Indagados sobre o referido dispositivo, exibido na tela via compartilhamento, os estudantes entrevistados não mencionaram a educação em políticas de gênero ou, quando mencionaram, disseram não ter faltado qualquer conteúdo nesse sentido. Em uma das entrevistas, foi destacada a ausência de respeito à diversidade como lacuna do curso jurídico vivenciado. Henning, Collares e Boeira (2023, p. 6) observaram, a propósito, que:

Especialmente, no que tange ao objeto da presente pesquisa, identificamos que, das sete instituições mencionadas, cinco delas possuem em suas grades curriculares disciplinas voltadas a questões sobre mulheres, gênero, sexualidades e/ou feminismos (coluna 4), todas elencadas como optativas. A escolha por localizar tais disciplinas no rol das optativas vai ao encontro do que vem sendo constatado por pesquisas acerca da previsão de estudos de gênero em currículos de universidades públicas brasileiras: 85% das componentes curriculares relacionadas ao tema são optativas.

Como ocorre com a filosofia (Nobre; Terra, 2007, p. 90-91), se trata, pois, de disciplina marginalizada, sem importância, o que contribui para a manutenção das estruturas de poder na sociedade. Em obra clássica sobre a educação jurídica na literatura estrangeira, Kennedy (1983, p. 126-127) já suscitava essa problemática, ao dizer: “There is the constitutional law teacher who spends almost all his time on the commerce clause, and no time to speak of on substantive issues of racism and sexism”.

É possível concluir, portanto, que a implementação da perspectiva de gênero na educação jurídica ainda trilhará um longo caminho. A emancipação intelectual e a vivência democrática podem, quiçá, torná-lo mais curto. Essa linha de raciocínio se aplica, com efeito, à educação antirracista tratada por Palma e Souza (2023), inobstante a respectiva inserção no currículo dos cursos jurídicos.

À luz da Res. CNE/CES 9/2004, Groberio e Francischetto (2020) destacam a “necessidade de uma formação humanística e consciência crítica responsável”, incluindo a Criminologia Crítica, no “ensino do direito penal nos cursos jurídicos”. O inteiro teor deste artigo estava indisponível por ocasião da tentativa de acesso em janeiro de 2025. Extraí-se, apesar disso, do respectivo resumo, uma afirmação consentânea com a maioria dos críticos da educação jurídica, no sentido de que: “Os egressos dos cursos de Direito, em sua maioria, replicam na prática os seus estudos, com mera reafirmação da lei, reproduzindo um conhecimento descontextualizado, dogmático e unidisciplinar” (Groberio; Francischetto, 2020).

Rodrigues, Ottoboni e Santos (2022, p. 251) participaram que a denominada Cultura do Diálogo depende da “[...] conjugação do ensino dos Métodos Consensuais de Solução de Conflitos com as metodologias ativas de ensino”, contemplados nas diretrizes curriculares atuais, incluindo-se o:

[...] método do estudo de caso de maneira que, a partir da análise das peculiaridades da situação examinada, professores e alunos possam interagir no sentido de encontrar respostas adequadas a uma situação real então vivenciada (ou mesmo simulada). (Rodrigues; Ottoboni; Santos, 2022, p. 251).

A proposta dos autores (Rodrigues; Ottoboni; Santos, 2022) se insere dentre os “jogos de emancipação” tratados em Adorno (2020, p. 199), aprofundados no Capítulo 2, ao lado da Assessoria Jurídica Popular (AJP), das Clínicas de Direitos Humanos (CDH) e da Justiça Restaurativa (JR), e pode contribuir para a ruptura da relação vertical entre professores e estudantes de Direito. Quanto ao método do caso, como substitutivo do esquema tradicional de aulas expositivas, Rodrigues, Leão Júnior e Cardoso (2021, p. 17), o apontam, inclusive, como um possível “[...] caminho para um processo de ensinagem emancipatório, que estimule o interesse dos alunos”. Correa, Keller-Franco e Souza (2022, p. 16) comungam do mesmo entendimento.

Entretanto, em um estudo de caso sobre as matrizes curriculares de cursos de Direito no Estado do Ceará, com base nas Resoluções CNE/CES 9/2004 e 5/2018, Gutiérrez e Magalhães (2019, p. 16) alertam para:

[...] o risco com essas novas Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Direito, novamente, do Acesso à Justiça (em suas mais diversas formas), ser apenas mais um entre tantos critérios escritos em uma folha de papel por formadores educacionais idealizadores, mas que não possuem auxílio da comunidade jurídica para implementar algo que faça a crise do ensino jurídico ser debelada.

Para isso, mudanças, sejam pequenas ou grandes, precisam ser enfrentadas em conjunto por todos os componentes do mundo jurídico: OAB, Judiciário, IES, professores e alunos precisam cooperar e concordarem, entre si, qual será o futuro jurídico do país. Afinal, as mudanças estão chegando, novas tecnologias surgem, profissões que hoje existem em breve não mais existirão e o local que ao profissional do Direito caberá em tudo isso ainda permanece incerto.

Esse artigo contribui, demasiadamente, para a discussão engendrada na presente tese. Antes da sua leitura, pensava-se em recomendar, ao final, a construção dialogada e compartilhada do projeto pedagógico do curso de Direito entre diretores ou coordenadores, professores e estudantes. A contribuição de Gutiérrez e Magalhães (2019), por seu turno, permite pensar na abertura do leque de atores importantes desta empreitada, tais como representantes da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Judiciário, Defensoria Pública, Polícia Judiciária e Ministério Público locais, onde estão situados os respectivos cursos jurídicos.

A OAB, por meio de seus membros e comissões temáticas, o Judiciário, por meio de seus juízes e auxiliares da justiça, a Defensoria Pública, por meio de seus defensores, a Polícia Judiciária, por meio de seus delegados, e o Ministério Público locais, este último apresentado por seus promotores, podem e devem participar da construção democrática dos projetos pedagógicos dos cursos jurídicos situados nas comarcas ou municípios onde atuam.

São esses atores que, no passado, presente e futuro, lidaram, lidam e lidarão, muitas vezes, com os egressos formados pelas instituições de ensino localizadas nas mesmas urbes, tendo a capacidade/possibilidade de vislumbrar as carências/lacunas da educação jurídica, propor “[...] conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional” (art. 5º, § 3º, da Res. CNE/CES 5/2018, e colaborar na construção, implementação e aprimoramento dos respectivos projetos pedagógicos.

Nota-se, com efeito, nessa etapa da revisão bibliográfica, a importância de um modelo educacional emancipatório e democrático para os cursos de Direito, tendo em vista as diretrizes curriculares nacionais. A análise detalhada dos trabalhos publicados mostrou que as resoluções vigentes disciplinam mudanças significativas na educação jurídica, como a inclusão/valorização de metodologias ativas, interdisciplinaridade, letramento digital e extensão universitária, mas a concretização destas ainda está aquém do que idealizaram. O predomínio de enfoques tecnicistas, o distanciamento dos estudantes em relação à construção de projetos pedagógicos e a ausência de conexão efetiva com a realidade social, representam alguns entraves à formação de bacharéis em Direito capazes de exercer plenamente a cidadania e promover transformações sociais.

Os autores revisados convergem, pois, à assertiva de superação imperiosa da educação jurídica dogmática e acrítica, substituindo-a por práticas que valorizem a autonomia, o pensamento reflexivo e a integração com a comunidade. Neste particular, a pedagogia jurídica clínica e a extensão universitária foram identificadas como ferramentas potenciais ao engajamento dos estudantes em casos práticos de interesse social e promoção de uma vivência democrática nos cursos de Direito.

Nesse contexto, a implementação e revisão eficazes das diretrizes curriculares e projetos pedagógicos exigem a participação e colaboração de diversos atores: estudantes, professores, gestores acadêmicos e instituições como a OAB, o Poder Judiciário e o Ministério Público. Por meio de um esforço coletivo entre eles, será, finalmente, dada a largada para a superação do modelo tradicional e ultrapassado da educação jurídica contemporânea, mediante a criação de um ambiente acadêmico propício à emancipação intelectual dos estudantes.

2.5 Instrumentos e Aspectos Éticos da Pesquisa

No curso da pesquisa bibliográfica, deu-se início, após a aprovação obtida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC – Campinas (CAAE

68796123.8.0000.5481 / Número do parecer 6.041.361), a pesquisa empírica. Foram utilizados, então, os instrumentos a seguir relacionados, para a coleta de dados: a) entrevistas semiestruturadas com três estudantes e dois egressos de cada um dos cursos de Direito da PUC – Campinas, UniFAJ e UNIFACP, num total de quinze participantes de pesquisa.

Dentre estes, houve a inclusão de dois egressos de cada uma destas instituições de ensino superior, formados a partir de 2018; b) aplicação de questionário a, pelo menos, três professores de cada uma destas instituições de ensino superior, num total de vinte participantes de pesquisa.

2.6 Descrição e Caracterização dos Participantes de Pesquisa

Professores, estudantes e egressos dos cursos de Direito da PUC – Campinas, UniFAJ e UNIFACP, participaram desta pesquisa. As instituições de ensino superior foram escolhidas, a uma, porque possuem estruturas administrativas peculiares – a primeira é confessional (PUC – Campinas), a segunda totalmente privada (UniFAJ), com estudantes beneficiários do PROUNI municipal, e a terceira, também privada, com estudantes beneficiários do programa “Bolsa Educação” da Prefeitura Municipal de Paulínia (UNIFACP) – a duas, porque se situam na Região Metropolitana de Campinas, respectivamente, em Campinas, Jaguariúna e Paulínia, Estado de São Paulo. Até a versão final desta tese, não havia, na RMC, nenhuma universidade pública com um curso de Direito instalado.

Os professores responderam a um questionário e os estudantes e egressos das instituições de ensino acima referidas participaram como entrevistados. Cada entrevista foi individual, previamente agendada e durou em torno de uma hora. A gravação de cada uma delas ocorreu após a apresentação online do TCLE e o consentimento verbal do entrevistado. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas.

Antes de iniciá-las, os participantes foram orientados com os seguintes avisos: a) o nome do participante será substituído por um pseudônimo; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em nuvem segura acessível, única e exclusivamente, pelo pesquisador; c) as gravações serão arquivadas em sigilo pelo pesquisador por um período de cinco anos, com a sua total destruição ao final deste prazo; d) nas publicações relativas à pesquisa, não haverá a identificação do participante e da respectiva instituição de ensino; e) as informações jamais serão utilizadas em detrimento do participante e das instituições de ensino.

Estes avisos constaram no TCLE, juntamente com os direitos preconizados pelas normas vigentes, como, por exemplo, o de desistência, a qualquer momento, da participação no

estudo, sem qualquer necessidade de declinação do motivo. Com essas e outras formalidades, a pesquisa se pautou pelos preceitos éticos e científicos aplicáveis aos seus participantes.

2.7 Critérios de Inclusão e Exclusão

Os professores dos cursos de Direito das instituições de ensino superior, já mencionadas, foram convidados a participar da pesquisa. Em relação aos estudantes, somente aqueles maiores de idade e matriculados no segundo semestre em diante, foram convidados para as entrevistas semiestruturadas.

Restaram excluídos os estudantes do primeiro e segundo semestres, diante da pouca vivência amalhada, até então, em seus cursos. Os possíveis estudantes menores de idade matriculados em qualquer semestre letivo, também foram excluídos. O não preenchimento destes critérios preestabelecidos ou a recusa à participação nesta pesquisa, conduziram à exclusão dos participantes.

2.8 Análise Crítica dos Riscos e Benefícios

Os resultados da pesquisa serão benéficos à comunidade científica e, sobretudo, aos seus participantes, que poderão, em alguma medida, refletir e repensar o estado atual da educação jurídica, bem como os limites e possibilidades de emancipação ao longo do respectivo curso. Os benefícios se estabelecem, fundamentalmente, na formação crítica que a pesquisa pode suscitar em seus participantes e leitores.

Os seus riscos consistem em eventual mal-estar ou incômodo diante de uma ou mais perguntas, o que seria conduzido pelo pesquisador com diplomacia e tranquilidade, mas, em nenhum momento, se fez necessário. A providência que o pesquisador tomaria na hipótese de desconforto, seria interromper imediatamente a entrevista, prestando solidariedade no exercício da escuta ativa do entrevistado. Em caso de perturbação mental grave do participante de pesquisa, conquanto improvável, o pesquisador o orientaria a procurar assistência psicológica ou médica, disponibilizada pela respectiva instituição de ensino. Nada ocorreu nesse sentido.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, bem como gravadas com a colheita da autorização expressa destes, evitando-se, destarte, o extravio dos materiais e ações judiciais. Em relação ao questionário, qualquer incômodo por parte de um ou mais professores seria objeto de solução dialogada e consensual, caso ocorresse. Entretanto, ao participante de pesquisa que, porventura, tenha se sentido

desconfortável na hora de responder a alguma pergunta do questionário ou da entrevista, lhe foi assegurado, no TCLE, o direito de se recusar a respondê-la ou se retirar do estudo.

Todos os participantes foram maiores de idade e leram o termo de consentimento livre e esclarecido preparado para a realização da etapa empírica desta pesquisa. O TCLE seguiu modelo proposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC – Campinas, com alusão expressa, clara e adequada, aos objetivos da pesquisa, observando-se, rigorosamente, a Res. MS/CNS/CONEP nº 466 de 2012, a Res. MS/CNS/CONEP nº 510/2016 e o Ofício Circular CONEP/SECNS/MS nº 2 de 2021.

O pesquisador responsável é a única pessoa que tem acesso às informações prestadas pelos participantes de pesquisa e utiliza medidas tecnológicas avançadas para protegê-las, tais como a utilização de senha pessoal e intransferível a fim de armazená-las e acessá-las, bem como de um software de antivírus pago e atualizado. Assegurou-se, portanto, a confidencialidade, a privacidade, a anonimização ou pseudoanonimização de todos os dados que possibilitem a identificação do participante da pesquisa.

2.9 Validação dos Instrumentos de Pesquisa

Tanto a entrevista semiestruturada, quanto o questionário foram submetidos a um piloto que, nas palavras de Gil (2021b, p. 151) sobre este último, “tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão”. As experiências prévias, sobretudo em relação ao questionário, possibilitaram a identificação de falhas e lacunas na redação de parte das perguntas, conduzindo, por conseguinte, a reformulações necessárias.

O piloto da entrevista semiestruturada, aplicado a um estudante do curso de Doutorado em Educação da PUC - Campinas, fluiu bem e com indicativos de adequação das perguntas aos objetivos e à obtenção de resposta à pergunta da pesquisa, enquanto o questionário foi respondido por outra estudante egressa do mesmo curso.

Em seu *feedback*, foi sugerido e feito o desmembramento da pergunta nº 3 do questionário, redigida, a princípio, com o seguinte teor: 3) Você tem conhecimento das Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito? Ocorre que os professores do curso de Direito podem ter conhecimento da resolução mais antiga e não, talvez, da mais recente. Desse modo, a referida pergunta foi desmembrada em duas, assim formuladas: 3.1) Você tem conhecimento da Resolução 5/2018 do MEC para o curso de graduação em Direito; 3.2) Você tem conhecimento da Resolução 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito?

Outro ponto levantado no pré-teste é o da particularidade institucional em relação às iniciações científicas, cuja orientação pode ser restrita a professores do mestrado ou doutorado, sem disciplinas na graduação em Direito, ao invés de professores com mestrado ou doutorado e disciplinas na graduação em Direito. Nesse sentido, a pergunta nº 8 do questionário poderia, em algumas situações, restar prejudicada em uma ou outra instituição de ensino superior, por força de suas diretrizes institucionais, se o participante da pesquisa não atuar, simultaneamente, como professor dos cursos de graduação e mestrado ou doutorado. Para retomá-la, segue, pois, a sua redação original: 8) Você já orientou trabalhos de iniciação científica de estudantes de Direito? Em razão disso, optou-se por uma redação mais abrangente, a saber: 8) Você estimula os estudantes a ingressarem na iniciação científica?

Com isso, decidiu-se, também, reformular a pergunta anterior (nº 7), a fim de evitar possível redundância. Logo, ao invés de “Você incentiva a pesquisa científica por parte dos seus estudantes?”, preferiu-se indagar: “Você incentiva a pesquisa empírica, em sua(s) disciplina(s), por parte dos estudantes?”.

Uma vez aplicados os pré-testes concomitantemente ao avanço do texto dedicado aos aspectos teóricos da pesquisa, optou-se, também, por acrescentar mais duas perguntas ao questionário, *in verbis*:

12) O(s) professor(es) de filosofia e de outras disciplinas jurídicas do curso de Direito em que leciona, se encontram para conversar sobre as possíveis conjugações e convergências dos respectivos conteúdos e formular discussões filosóficas e interdisciplinares, a fim de levá-las à reflexão dos estudantes? () SIM ou () NÃO.

13) Em sua opinião, a filosofia é mobilizada, não só na respectiva disciplina, mas em todas ou boa parte das disciplinas jurídicas, para o incremento de discussões filosóficas e interdisciplinares, no curso de Direito em que leciona? () SIM ou () NÃO.

Paralelamente, acrescentou-se mais uma pergunta à entrevista semiestruturada: **9)** Em sua opinião, qual é o papel da filosofia no curso de Direito?

Com efeito, a posição de destaque ou não da filosofia, dentre as chamadas “disciplinas de serviço” do curso de Direito, como um dos móveis potenciais à formação crítica e ao pensamento ecológico ou sistêmico (Capra, 2006, p. 33) de “intelectuais capazes de um verdadeiro diálogo interdisciplinar, que” conversem “com as outras disciplinas” (Nobre; Terra, 2007, p. 91), pode funcionar como um fator facilitador, favorável ou estimulador da emancipação intelectual; ou, acaso irrelevante ou secundária, como um fator dificultador, desfavorável ou inibitório da emancipação intelectual, se não induzir, na pior das hipóteses, o embrutecimento.

Daí a importância de se investigar e questionar a sua posição ou papel nos cursos de Direito, para muito além de “[...] uma grande piada”, de ignomínia docente e repugnância estudantil” (Nobre; Terra, 2007, p. 91). Com efeito, a maneira displicente como a filosofia pode ser concebida, tratada e trabalhada por professores e estudantes de Direito é, em tese, sintomática do embrutecimento ou problemática à emancipação intelectual. Assim, o papel irrelevante ou secundário da filosofia no curso de Direito pode, conjunturalmente, exercer influência sobre o embrutecimento e a emancipação intelectual, fomentando o primeiro fenômeno e dificultando, senão impossibilitando, o segundo. É o que sugere, diga-se de passagem, a crítica de Adeodato (2017, pos. 310): “[...] o estudo dogmático sem filosofia é acéfalo e desligado do contexto social, e a ele se deve boa parte das mazelas do direito positivo no Brasil”.

Dito de outro modo, resta saber se o papel irrelevante ou secundário da filosofia é uma variável que possui ou não uma relação assimétrica com o embrutecimento e a emancipação intelectual. Como ensina Gil (2021a, p. 19): “[...] As relações assimétricas indicam que os fenômenos não são independentes entre si (relações simétricas) e não se relacionam mutuamente (relações recíprocas), mas que um exerce influência sobre o outro”. Em suma, a depender do seu protagonismo como mediadora das discussões filosóficas e interdisciplinares, a filosofia pode contribuir para desembaraçar o enigmático processo emancipatório dos estudantes de Direito.

3 ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO: DISCUSSÃO FILOSÓFICA

3.1 Primeiras Reflexões

Faculdades de Direito ou “incubadoras”? Será, talvez, que as Faculdades de Direito, grande parte ou algumas delas, se materializam em:

[...] Um edifício cinzento e atarracado, de trinta e quatro andares apenas. Acima da entrada principal, as palavras CENTRO DE INCUBAÇÃO E CONDICIONAMENTO DE LONDRES CENTRAL e, num escudo, o lema do Estado Mundial: COMUNIDADE, IDENTIDADE, ESTABILIDADE. (?) (Huxley, 2016, p. 17) (grifos do autor).

Tem prevalecido, na educação jurídica, um processo pedagógico similar ao “Processo Bokanovsky” (Huxley, 2016, p. 19), caracterizado por condicionamentos prefigurados de estudantes “bokanovskizados”? Teria a pedagogia jurídica se assentado, desde a sua origem ao tempo atual, em uma espécie de “princípio do ensino durante o sono, ou hipnopedia” (Huxley, 2016, p. 36)? As Faculdades de Direito são academias ou incubadoras, inclusive de concurseiros, desprovidos, em alguns casos, de todo e qualquer pendor à carreira pública, objeto de certame aleatoriamente disputado?

Essas indagações filosóficas são, na verdade, um convite à reflexão sobre a emancipação intelectual na (ou por meio da) educação jurídica. Com as escusas, desde já suplicadas, pela ausência de respostas imediatas, únicas e conclusivas às referidas indagações, conceda o leitor, uma breve digressão: É comum ouvir, logo nas primeiras aulas de sociologia do curso de graduação em Direito, o seguinte adágio romano: *ubi societas, ibi jus* (“onde há sociedade, há direito”).

A partir daí, a vetusta expressão pode, amiúde, perder a sua força vital ou, em outras palavras, a sua necessária aderência entre a academia e a realidade. Não são poucos, na experiência jurídica, os argumentos de autoridade utilizados no cotidiano acadêmico e forense, divorciados de dados empíricos e enfoques multidisciplinares, adequadamente estruturados, aptos a corroborá-los.

Sem embargo do valor da tradição, nunca absoluto, a experiência jurídica não pode se traduzir, evidentemente, em ecos doutrinários e jurisprudenciais. Em uma sociedade cada vez mais complexa, uma coisa é certa: o Direito tem, cada vez menos, o poder de solucionar, de maneira adequada, as controvérsias e mazelas emergentes da convivência entre os seres sencientes que habitam o planeta.

De maneira proposital, utiliza-se, por curiosidade, a expressão “seres sencientes”, em virtude de uma visão biocêntrica já predominante em outras ciências e que, aos poucos, vem ganhando espaço na racionalidade jurídica, ainda dominada, no campo legal, doutrinário, jurisprudencial e acadêmico, pelo dogma antropocêntrico. Esta singela digressão demonstra a aproximação do Direito com outros campos e áreas do conhecimento, como trajetória metodológica elementar e imprescindível à superação dos desafios do século XXI.

Transitar para além da “bolha” jurídica é, portanto, uma condição dos novos e velhos tempos. Se onde há sociedade, há Direito, a compreensão deste jamais será possível sem um diálogo multidisciplinar e transversal, vocacionado, em tese e de forma paralela a outros esforços pedagógicos, à construção de uma educação jurídica emancipadora.

Um dos escopos desta tese é o de indagar e refletir, a partir de intuições e teorias discricionariamente selecionadas, sobre possíveis sentidos do vocábulo “emancipação” na (ou por meio da) educação jurídica e alguns desafios, alçados, igualmente, à condição de hipóteses, submetidas à criteriosa análise do leitor e passíveis, a toda evidência, de contra-argumentos porventura alicerçados nos dados empíricos colhidos¹.

Expressa-se, na verdade, nas linhas e entrelinhas desta tese, diversas perspectivas que, longe da certeza e da imutabilidade, também resultam da experiência acadêmica do autor no curso de graduação em Direito (ou Ciências Jurídicas e Sociais), como aluno entre os anos 2004 e 2008, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, quanto e docente em outras instituições de ensino superior a partir de 2010 até os dias de hoje. Importa mencionar, também, o efetivo exercício da advocacia consultiva e contenciosa desde 2009, para que o leitor saiba, de antemão, o lugar de fala do autor do texto e compreenda, em certa medida, os respectivos *mindset* e linhas de pensamento. Em outra sede, Tannus Neto (2021, p. 105-106) afirmou, convictamente, o seguinte:

Urge, então, que juristas e membros da sociedade civil unam forças para repensar e reestruturar o ensino jurídico e, inclusive, o sistema de seleção de candidatos para as carreiras jurídicas, dominados, tanto um quanto outro, pela exigência de capacidade mnemônica e não, necessariamente, de outras virtudes mais importantes relacionadas à formação humanística, tais como a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança.

Essas afirmações podem ser interpeladas? Sim. Toda interpelação é bem-vinda. Podem, ainda, ser refutadas? Sim. Todo discurso comporta, naturalmente, críticas e desconstruções. É inegável, contudo, em todo e qualquer texto, certa carga de subjetividade, mitigada, em alguma

¹ Uma versão preliminar e parcial deste capítulo, a partir deste parágrafo modificado, foi publicada na *Intellectus - Revista Acadêmica Digital*, Jaguariúna, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2024.

medida, com o espírito científico e o apoio de teóricos da educação. Ainda assim, é isento de dúvidas os muitos pontos cegos que, no tempo e no espaço, uma só mente se afigura incapaz de avistar e que escapam discretamente do horizonte contemplado por este pesquisador.

3.2 Um Consenso sobre a Educação Jurídica no Passado e no Presente

Alguns autores como Warat e Cunha (1977), Costa e Rocha (2018), Feferbaum *et al.* (2020, p. 23-26), já acenaram, ao menos, para a necessidade premente de reformulação da educação jurídica; uma preocupação antiga e, em larga escala, pouco ou nada exitosa, ressaltadas as experiências em alguns centros de excelência do País. Dantas (1955, p. 6), em célebre aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito, na segunda metade do século XX, questionou o modelo de ensino jurídico bacharelesco de sua época, nos seguintes termos:

Como, porém, iniciar, na atmosfera de crise em que vivemos, um movimento de restauração da supremacia da cultura jurídica e de confiança no Direito como técnica de controle do meio social?

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica, e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.

Vê-se, neste discurso, quão antiga é a preocupação de alguns docentes de cursos de Direito em relação à educação jurídica dogmática. San Tiago Dantas profere, portanto, um discurso que, desde muito tempo, tem ecoado pela história da educação jurídica brasileira. Mais adiante, no final dos anos setenta do século passado, Ustra (1977, p. 11), sinalizava que, aparentemente, “[...] todos estão de acordo com a necessidade de revisar não somente o ensino [dogmático] do Direito, mas também os métodos que lhe são aplicáveis”.

Talvez seja exagerado supor que todos estivessem ou estejam de acordo quanto à reinvenção da educação jurídica naquela época ou mesmo na atualidade. É perceptível, todavia, um número considerável de opositores ao predominate ou exclusivo modelo dogmático; opositores estes, geral e paradoxalmente formados por este mesmo modelo. Rizzatto Nunes (2016, p. 24) se refere, por exemplo, à expressão freiriana “educação bancária” ou

“dissertadora” e que, segundo ele, “[...] encaixa-se como uma luva no sistema de ensino da escola de Direito”². Feferbaum *et al.* (2020, p. 23-24) mencionam que:

Persiste no Direito o ensino tradicional e expositivo, no qual o professor muitas vezes está mais preocupado em transmitir informações técnicas sobre determinado assunto e conceitos do que em considerar a vivência dos alunos para que eles mesmos se questionem, argumentem e proponham soluções.

Ora, já se sabe, desde a Grécia Antiga, “[...] que a educação não é o que alguns indivíduos proclamam ser ela, a saber, inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos” (Platão, 2019, p. 328). Como diz Freire (2019a, p. 80): “Uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não a sua força transformadora”. No curso de Direito, o educando fixa, memoriza e repete as características de um contrato de prestação de serviços, mas não o insere em um contexto econômico específico, o analisa a partir dos seus reflexos tributários ou logra elaborá-lo adequadamente, mais tarde e já “formado”, com o fito de instrumentalizar e formalizar uma determinada atividade advocatícia, mesmo tendo, em seu alcance, novas tecnologias auxiliares, como o *chatgpt* e a *deepseek*.

Por isso, de acordo com Freire (2019a, p. 81): “Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” em “[...] que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”, numa versão academicista dos educadores como os “juizes da certeza” de Mill (2018, p. 43) ou, também, do Efeito de Superioridade Ilusória Dunning-Kruger (Kruger; Dunning, 1999). Porém, sempre haverá em educadores e educandos algum grau de ignorância de uma parte e de outra, a compeli-los à busca da “[...] superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2019a, p. 82).

Com base nessa empreitada, não é razoável pensar a capacitação docente em paralelo com o curso de graduação em Direito, como política pública? Não seria interessante, senão recomendável, que os docentes também participem de algumas disciplinas, como, por exemplo, da filosofia, como educandos-educadores? Não seria bem-vindo, neste cenário, o estreitamento dos laços de companheirismo acadêmico entre mestres e aprendizes, mestres e mestres,

² Para uma detalhada visão histórica sobre a educação jurídica e os seus desenvolvimentos no Brasil e no Mundo, ver Vilhena (2012, p. 22-27).

aprendizes e aprendizes, exigido pela “[...] CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO” (Freire, 2019a, p. 86) (grifos do autor)? Esta experiência não auxiliaria mestres e aprendizes, aprendizes e mestres, na construção de uma educação jurídica emancipadora, “a serviço da libertação” (Freire, 2019a, p. 87)?

Ou seja, na lição de Freire (2019a, p. 85): “[...] Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo”. Não se trata, portanto, na educação jurídica “de adultos”, propor aos educandos o desvelamento do Direito, mas instigá-los ao “pensar autêntico” (Freire, 2019a, p. 86), com a superação dicotomia educador-educando e o acabamento da vocação ontológica dos seres racionais no sentido de humanização recíproca, sem depósito ou “pix” de conhecimentos, domesticação, prescrições indiscutíveis e, sobretudo, passividade. Na literatura estrangeira, Kennedy (1983, p. 22) fala em dupla rendição: “[...] to a passivizing classroom experience and to a passive attitude toward the content of the legal system”.

Nesse contexto, muito embora haja um movimento que se pode dizer incipiente e paulatino ou, em alguns cursos de Direito, ainda tímido, na direção de outra concepção educacional, tal realidade caminha, por óbvio, na contramão das ideias freirianas e de outros educadores como Biesta (2021, p. 195) que, em uma pedagogia da interrupção, enfatiza que: “Em todos os casos, significa que a educação deixa de ser um processo de dar algo e torna-se um processo de perguntar, um processo de formular perguntas difíceis”.

Do nível básico ao superior, a educação deixa, repetidas vezes, de cativar e fomentar a criticidade. Peca, assim, a educação jurídica a partir do momento em que passa a oferecer respostas acabadas, saciando, por meio delas, a “fome de saber” dos seus estudantes. Em larga medida, não há interrupção, mas precária absorção de conteúdo. Em criteriosa investigação sobre sentenças proferidas de 2015 a 2019 por juízes e juízas, lotados na Comarca de Campinas/SP, “[...] verificando a abordagem ou referências feitas nessas decisões sobre ‘direitos humanos’ e ‘controle de convencionalidade’”, mesmo com um recorte espacial restrito à ENFAM (Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura) e outras Escolas judiciais e de magistratura, nas esferas estadual e federal, Torres (2020, p. 2) concluiu que:

[...] tudo está a demonstrar que as Escolas judiciais ou de magistratura devem ampliar, intensificar e aprofundar o seu compromisso ético, estético e político de formação dos juízes e juízas para a garantia da prevalência da dignidade humana e império dos direitos humanos em nosso sistema jurisdicional.

Indutivamente, não é infundado pensar a graduação em Direito como a origem do problema retratado por Torres (2020), a saber, a deficiência, na magistratura, da formação em direitos humanos e controle de convencionalidade, a evidenciar, possivelmente, uma deficiência estrutural, no âmbito da educação jurídica, ainda mais profunda e inquietante.

A contragosto de uma pedagogia da interrupção, Moraes (2016, p. 37) atribuiu à “tradição positivista”³ impregnada “no cotidiano do ensino jurídico”, esta reprodução automatizada de saberes ou, nas suas palavras, “[...] transmissão de conhecimentos abstratos acumulados pelo senso comum teórico dos louvados doutrinadores, e ainda pela repetição de conceitos ultrapassados e casos, na maior parte das vezes dissociados da vivência dos alunos”.

De modo semelhante, Warat e Cunha (1977, p. 61), disseram, há muito tempo, que: “As faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação para dedicarem-se, prioritariamente, à formação... de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico”; missão, aliás, inconfundível com a dos cursos preparatórios para concursos públicos, onde se corre o risco de colocar o Direito em uma embalagem de *fast food*, encapsulando-o, assim, num disparatado invólucro de conhecimentos *a priori*, divorciados da experiência e, portanto, dos denominados conhecimentos *a posteriori*, concebidos por Kant (2015, p. 65-79) em sua “Crítica da Razão Pura”.

Conquanto Kant não tenha analisado a educação jurídica, incorre-se, em alguns cursos de Direito, naquilo que o filósofo prussiano (2015, p. 104) denominou de uso dialético do entendimento puro, propício a “ilusões sofisticadas”, naturalizadas, ecoadas e, mais cedo ou mais tarde, elevadas ao infinito, pelos tribunais da nação. Daí “o perigo”, de acordo com o filósofo (2015, p. 103), “[...] de, por meio de sofismas, fazer um uso material dos princípios meramente formais do entendimento puro que não nos foram dados, nem jamais poderão sê-lo”.

Como diria Freire (2019a, p. 120), os professores de Direito (alguns ou muitos) estariam, ao revés, pregando no deserto? A rígida e antiquada dinâmica da educação jurídica, centrada na

³ Na contemporaneidade, a placidez científica sugere, com descomunal potência, a abjunção de vieses e radicalismos positivistas e antipositivistas (Ver, nesse sentido, Ross, 2021, p. 128-129). O positivismo não é um mal em si mesmo. É impossível negar as suas contribuições para a evolução do pensamento jurídico e o seu estado da arte. E igualmente impossível é a tentativa de atrelá-lo, indissociavelmente, ao esquema reprodutivo de saberes na educação jurídica, sobretudo à míngua de explicações causais esmiuçadas e expostas com algum rigor. Não se trata, portanto, de subjugar uma tradição por outra; de fazer emergir uma nova no lugar daquela reputada arcaica e ultrapassada, mas submetê-las, na verdade, juntamente com outras perspectivas filosóficas, metodológicas e epistemológicas, ao diálogo e reflexão acadêmicos, multidisciplinares e transversais, alargando-se, ao máximo, os horizontes dos conhecimentos jurídico, sociológico, político, econômico etc., colocados, com magnanimidade, no campo intelectual do estudante de direito, bem como revigorados na alma docente, em razão da interativa e salutar convivência no espaço da educação superior. Não à toa, Kaufmann (2015, p. 27) apregoa que: “Entre a filosofia e a dogmática não existe uma relação de <<mais ou menos>>, de <<mais importante ou menos importante>>, mas uma relação de diferentes formas de ser. Por isso, uma não se substitui à outra”.

figura do professor, possivelmente um advogado, promotor, delegado ou juiz, destacado no meio forense, mas raramente versado nas questões do campo educacional, é um dado da realidade que aliena, embrutece e, para mais uma remissão à Freire (2019b, p. 82-86), sufoca a curiosidade epistemológica, domesticada e apassivada dos estudantes? Sob a ótica da docência, Carlini (2008, p. 334) oferece uma resposta a estas questões:

Para alguns professores ainda prepondera a idéia de que devem se preocupar apenas com o que ensinam, com os conteúdos, os pontos, os tópicos do programa de curso, e que por se tratar de alunos já adultos não é preciso se preocupar com a forma como aprendem. Em outras palavras, é como se a relação ensino-aprendizagem pudesse ser cindida, ficando cada ato com sua responsabilidade e sem intervir na responsabilidade alheia: professor ensina e aluno aprende.

Este, sem dúvida, é um ponto sensível para a construção de um espaço para a emancipação na educação jurídica. Captá-la como via de mão única de conteúdos, estabelecidos ou impostos pelo docente, significa compreendê-la de maneira equivocada, afetando ou retardando o difícil percurso em busca da emancipação do estudante. Adorno (2020, p. 114), de maneira abrangente, qualificou esse verdadeiro espetáculo teatral de educação simulada ou ficcional, de desonestidade (*unfairness*) identificada na relação entre professor e aluno, na qual aquele dispõe “[...] da cátedra em longas exposições em qualquer contestação”.

Já se foi o tempo de aulas extenuantes estreladas pelo professor e assistidas por um grupo de estudantes inertes e inapetentes, por força do esquema sobejamente expositivo e pouco atrativo. Atualmente, aulas como estas e até mais divertidas são encontradas na rede mundial de computadores, no *youtube*, *instagram* e outras plataformas. Diante disso, será que o estudante é estimulado a frequentar e a participar de aulas com professores verborrágicos, posicionados em um tablado, sem que tenha qualquer protagonismo? Um professor da última disciplina da sexta-feira à noite, sabe melhor do que ninguém que a resposta a esta pergunta retórica é certamente negativa. É preciso fazer uma ponderação aqui: o questionamento não busca desqualificar o trabalho honroso de professores que se esforçam para promover uma educação para a autonomia, como será possível notar no próximo capítulo.

À educação jurídica compete a delicada tarefa de animar, no âmago dos corpos discente e docente, o desassossego de Fernando Pessoa (2019, p. 153)⁴, na busca constante da “[...] divina e absurda intuição infantil! Visão verdadeira das coisas, que nós vestimos de convenções”, como ferramental elementar à superação de desafios e crises inerentes à vida,

⁴ Para tanto, a formação crítica, transversal e multidisciplinar, é irrenunciável. Com destaque à sua fragilidade na educação jurídica dogmática, entre os anos de 2004-2014, recomenda-se a leitura atenta de artigo subscrito por Mendonça e Adaid (2018).

próprios do paradoxo da justiça ou da ambivalência entre as “pulsões de vida e de morte”, de “Eros e Tânatos” que, de acordo com Almeida (2007, p. 83), “[...] não podem ser pensados separadamente, não podem ser concebidos, nem mesmo imaginados, de maneira irreduzivelmente oposta”. Sendo assim, completa o referido autor:

Através um jogo e de uma luta sem trégua nem descanso, concórdia e amizade, ódio e amor disputam o domínio sobre o curso do mundo sem jamais selarem uma paz definitiva, ou sem nunca chegarem a um acordo que poria fim, de uma vez por todas, à tensão insaciável do desejo ou à expansão infinita do querer-mais. (Almeida, 2007, p. 84).

Aqui reside um dos principais papéis da educação jurídica: tornar os estudantes capazes de enxergar as pulsões de vida e de morte que entremeiam o Direito e a vida em sociedade. Advogados, juízes, promotores e delegados não são apenas essenciais à administração da justiça, mas agentes de importantes e necessárias transformações sociais. Matos e Oliveira (2016, p. 204) salientam, por sua vez, em tom crítico, a “[...] incapacidade das escolas jurídicas em formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive em constantes transformações”, o que, para eles, está associado “[...] ao modelo de ensino adotado, o qual é pautado na exigência de memorização dos conteúdos, fragmentação dos saberes, especialização excessiva e uma pedagogia centrada exclusivamente na figura do professor”. Esse modelo não constitui, porém, um obstáculo intransponível à emancipação, mas pode, seguramente, adiar a sua conquista.

Nessa mesma linha, Bento e Machado (2013, p. 198) observam a existência de “[...] uma ideia geral de precariedade da educação superior e jurídica; uma ideia de que é necessário, ainda hoje, romper-se com uma histórica dependência cultural e científica tradicional e arcaica”. Paradoxalmente, essa “[...] dependência cultural e científica tradicional e arcaica” (Bento; Machado, 2012, p. 198) também ensejou, como se nota, uma vasta produção de críticas construtivas à educação jurídica, mostrando, dessa forma, a possibilidade de sua ruptura individualmente e, no futuro, em algum ponto de inflexão, também coletivamente, numa espécie de despertar educacional e emancipatório.

Bittar (2006, p. 28-29) também tece duras críticas à educação jurídica que, para ele, é:

[...] mercadurizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se minimiza em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por adestramento) aos imperativos de mercado, às exigências imediatistas. Por isso, o cotidiano das disciplinas

ensinadas nas Faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando em seu lugar o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação (a inaceitação é sempre mal recebida), o encapsulamento da vontade de libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre presente exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação... Se é realidade hoje que Faculdades de Direito não formam juristas, propriamente ditos, pode-se ir mais longe para se dizer que Faculdades de Direito sequer chegam a formar operadores do Direito, mas produzem em escala fabril quantidades enormes de operários do sistema.

O retrato ruidoso descrito por Bittar (2006) provoca muitas reflexões. Toda educação jurídica é vítima da tecnocracia e, portanto, “deformativa”? Toda educação jurídica impossibilita ou dificulta a emancipação? Toda educação jurídica forma operários do sistema? A educação jurídica construída pelo renomado jusfilósofo é também deformativa? A generalização compromete a sua crítica e, por certo, embora existam cursos com problemas em relação ao trabalho docente, não parece razoável construir o argumento de que “faculdades” - como um ente genérico - tenham um único tipo de educação que pudesse ser deformativa. Mais adiante, ver-se-á uma posição mais ponderada e contrária às generalizações. Por ora, numa síntese de todas estas críticas, o “paradigma tradicional do ensino jurídico”, de acordo com Costa e Rocha (2018, p. 19), assenta-se em:

- [...] quatro postulados, quais sejam:
- a) compartimentalização dos saberes;
 - b) ordem, segurança e certeza;
 - c) preparo restrito no tempo e no espaço;
 - d) professores transmissores do saber e métodos passivos de ensino.

Há, como se vê, vozes respeitáveis na mesma direção das ideias aqui apresentadas e que acendem, no mínimo, um sinal de alerta para a educação jurídica. E, neste cenário, é sintomático que tantos pensadores e, também, a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI), tenham se ocupado de críticas e proposições em relação à educação de futuros profissionais do mundo jurídico. Experiências voltadas à conquista da autonomia ou emancipação discente não faltam. Nos Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, promovido pela ABEDI, Bentes e Neves (2018) relatam o projeto bem-sucedido de uma clínica de direitos humanos do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA) que, após a sua primeira versão e a ampliação para alunos matriculados a partir do 3º período em diante, passou por:

[...] um processo de fortalecimento da auto-organização, o que propiciou aos discentes-membros: autonomia na eleição das tarefas, prioridades, seleção de novos membros, dinamização de pesquisas e questões administrativas sobre o grupo, tendo

em vista que entre eles é estabelecida uma hierarquia entre os alunos iniciantes denominados de “danones” e os alunos veteranos “seniores”. (Bentes; Neves, 2018, p. 32).

Nestes mesmos Anais, Reis e Assunção (2018, p. 65), apresentam o projeto de pesquisa “guarda-chuva” denominado de “Caleidoscópio Tucuju do Direito”, implementado na Universidade Federal do Amapá, “[...] que tem como eixo teórico-metodológico a legística (estudo para a qualidade das leis)”, com as suas atividades baseadas “[...] em leituras de livros, de textos especializados, diálogos, rodas de discussão e estudos de casos”. Conforme explicam ambos os autores, o projeto foi:

[...] inspirado na obra de António Manuel Hespanha, “O Caleidoscópio do Direito: o Direito e a Justiça nos dias e no Mundo de Hoje”. Nesta obra, Hespanha (2007) destaca que o norte dos legisladores, dos juízes, dos burocratas e dos juristas, ao fazer as normas ou ao aplicá-las em situações concretas, tem que ser, necessariamente, a auscultação, tão inclusiva e complexa quanto se puder, dos grupos, interesses e perspectivas envolvidos. Assim, devem ser ouvidos não apenas aqueles que sempre o são, mas também e sobretudo aqueles que quase nunca o são – o povo para quem não há direito, a não ser para se tornar objeto dele (Reis; Assunção, 2018, p. 65).

Nos Anais do X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, também promovido e publicado pela ABEDI (2018), cresceu, exponencialmente, a alusão à palavra “autonomia” para trinta e nove resultados, no lugar de apenas sete no seminário anterior. Cite-se, apenas para exemplificar, a adoção do “[...] método *peer instruction* em disciplinas do curso de Direito”, referida Eufrasio *et al.* (2018, p. 53 e 55), cujo “[...] ponto forte” é o trabalho “[...] em “pares”, ou seja, que os próprios alunos se ajudem no processo de ensinagem”. No mesmo congresso, Carvalho e Franco (2018, p. 188) sustentaram que a transformação da “[...] atual situação do ensino jurídico brasileiro” é:

[...] necessário o contato direto dos estudantes com um ensino crítico e emancipador, que se encontra presente em concepções inovadoras como O Direito Achado na Rua e em seus núcleos de pesquisa e extensão, os quais através de projetos como as Promotoras Legais Populares e a Assessoria Jurídica Popular Roberto Lyra Filho, tem diminuído o distanciamento entre a Justiça e a realidade social dos brasileiros e promovido uma maior preocupação no âmbito acadêmico com relação às demandas concretas [...]

Nota-se, pois, um aumento expressivo das preocupações de acadêmicos e pesquisadores do campo da educação jurídica com o tema da “autonomia” do estudante. A palavra “emancipação” aparece, por seu turno, num total de dezoito vezes nestes últimos anais. Já o tema da emancipação do estudante de Direito ganhou destaque, com maior ou menor aprofundamento, em quatro trabalhos apresentados, com os títulos: “A ciência jurídica e a

análise crítica no espaço de ensino-aprendizagem: uma interface entre a Pedagogia do Oprimido e o Direito achado na rua” (Carvalho; Franco, 2018); “A ‘extensão ao contrário’ no ensino jurídico” (Petry, 2018); “Os jogos teatrais de Viola Spolin na formação do bacharel em Direito” (Bartoly, 2018); “Análise da percepção da ciência e pesquisa entre graduandos no curso de Direito” (Tassigny *et al.*, 2018).

Percebe-se, nesse sentido, sobretudo na última década, uma onda crescente de diagnósticos e inovações no campo da educação jurídica, voltados ao seu contínuo aperfeiçoamento, à abertura para a escuta ativa da sociedade e à busca da emancipação intelectual. É preciso saber, no entanto, se metodologias e projetos inovadores não passam, passaram ou passarão de iniciativas isoladas com baixa aderência estudantil, o que só pode ser aferido por meio de avaliações *interna corporis* ou pesquisas acadêmicas específicas.

3.3 Reformando a Educação Jurídica

Invertendo-se, por outro lado, a questão: é despicienda toda e qualquer reforma da (imaculada) educação jurídica? Esta tese é factível? Ao que tudo indica, negativa é a resposta. Ao prever, no art. 5º, III, a obrigatoriedade de estudos relativos ao letramento digital, a Res. 2/2021 CNE/CES do Ministério da Educação, revela, com clareza meridiana, o impacto das transformações sociais e, no caso, também tecnológicas, nos cursos de graduação em Direito, a fim de debelar, em última análise, a desigualdade e exclusão digitais que afetam diferentes camadas da população brasileira e, de maneira implacável, muitos advogados, membros do Ministério Público, delegados e magistrados.

Já se fala, inclusive, em “[...] regime de informação” como “[...] forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos” (Han, 2022, p. 7). Mas será, realmente, que o corpo docente dos cursos de ensino superior, como o Direito, está organizado e preparado para lidar, de maneira esclarecida, com esses novos temas?

Conclui-se, a partir daí, que a educação jurídica e suas diretrizes não se sujeitam, apenas e tão somente, aos conteúdos ditos clássicos, mas às mudanças sociais, culturais, políticas, naturais, econômicas e jurídicas, mais ou menos drásticas que, de tempos e tempos, se mesclam e se impregnam na civilidade, no cotidiano, nos modos de pensar, na vida e no planeta. Nos dizeres de Vieira (2012, p. 18):

Exige-se, cada vez mais, que os operadores do direito compreendam as relações do direito com a economia, com o mundo corporativo ou com a política internacional, assim como a relação entre normas domésticas e internacionais e o regime de outros países; tudo isso num processo de constante mudança tecnológica.

Não por acaso, a Res. CNE/CES 5/2018 estabelece a Economia como uma das áreas de conhecimento integrantes da formação geral do graduando em Direito (art. 5º, I), bem como a observância da experiência jurídica estrangeira e comparada (art. 4º, I), no rol de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais. *Ubi societas, ibi jus*. Ora, se onde está a sociedade, aí está o Direito, a mesma locução vale para a educação jurídica. É possível ir além, onde há a educação jurídica, há a filosofia e outros campos do saber. Tudo isto para justificar a mobilização de Kant e Rancière, principalmente, nesta tese. Ou seja, onde está a sociedade, aí está (ou deve estar) a educação jurídica. Esta, por seu turno, tem, dentre os seus objetivos, a promoção teórico e prática do *savoir-vivre*, sob pena de se transformar em lócus opressor, embrutecedor e alienante.

Para dar mais um exemplo, além do letramento digital, a educação jurídica deve preparar os estudantes para a criticidade de questões complexas como aquelas descortinadas pelo movimento transhumanista e suas vertentes. Na bioética, os limites entre o certo e o errado nem sempre são claros, o raciocínio binário da aquiescência ou discordância se mostrará, vez ou outra, impraticável, ou, ainda, como aduz Ferry (2018, p. XXXIII), pode ser “[...] difícil fixar: de um lado as realidades, ou pelo menos os projetos, autenticamente científicos, e, de outro, as ideologias, às vezes detestáveis, ou até pavorosas, que as acompanham”.

Enquanto isso, os papéis da educação jurídica devem ser cuidadosamente analisados, demarcados e remarcados, em meio à sociedade do controle que, na perspectiva de Han (2017, p. 108), apresenta “[...] uma estrutura panóptica bastante específica”, onde os “[...] seus frequentadores colaboram ativamente e de forma pessoal em sua edificação e manutenção, expondo-se e desnudando a si mesmos” e “[...] ao mercado panóptico”, que “[...] alimenta o exibicionismo e o voyerismo”; temas, quiçá, interditos, numa perspectiva foucaultiana (Foucault, 2014a, p. 8-10). Esse degradante retrato social está ou deveria estar na pauta dos cursos de Direito? Ou, sobretudo o exibicionismo, lamentavelmente naturalizado no mundo jurídico, incluindo-se, neste vício, alguns Ministros da Suprema Corte?

Há, como assinala Morin (2010, p. 48), “[...] um perigo mortal” caracterizado pela “[...] conjunção sinérgica dos Estados todo-poderosos, das técnicas de manipulação, de sujeição e aniquilamento, dos mitos desvairados”, e pela “[...] confluência das forças de sujeição política, tecnológica, biológica, informática, e nas ressacas dos processos demográficos, econômicos e

ecológicos”, terrivelmente evidenciadas desde a “explosão” pandêmica do novo coronavírus e a ameaça ressuscitada de uma guerra mundial e hecatombe nuclear.

Sob a perspectiva da mudança climática, Beck (2018, p. 114) propõe o reconhecimento de uma metamorfose que combina as noções de “risco” e de “classe”, latentes “[...] na observação” de desastres naturais, cada vez mais numerosos em todo o planeta. Essa combinação, sustenta Beck (2018, p. 114), “[...] só fica patente quando o horizonte normativo de ‘justiça social’ – isto é, crítica! – entra em jogo”, como no “caso do Furacão Katrina em 2005”, cujos “[...] chocantes e devastadores impactos racistas” mudaram “[...] ativamente a perspectiva da ocorrência natural da inundação e sua destruição material para o problema da desigualdade de classes de risco”. Afinal, como lembra Capra (2006, p. 23):

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que eles estão interligados e são interdependentes. Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós-guerra fria.

Nesse panorama, a Res. CNE/CES 5/2018 idealiza o “[...] desenvolvimento da cidadania” (art. 3º) do estudante de Direito, mas não fala, de modo expresso, em um indivíduo cosmopolita responsável pelo futuro do homem (Jonas, 2006, p. 353). Isto não significa o abandono ou rejeição deste ideal na sua formação, já que a educação cosmopolita pode ser prevista, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como forma de “[...] tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas”, por força do art. 2º, § 4º, da mesma resolução, combinado com as disposições do art. 3º, II e III, da Lei 9.394/1998 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional”) e dos arts. 3º, VI, e 5º da Res. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação. Essa tendência está plasmada, aliás, no art. 5º retro, e no Projeto de Lei 1.655/2022:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Já o tratamento transversal, nos cursos jurídicos, das políticas de educação ambiental se encontra previsto no art. 2º, § 4º, da Res. CNE/CES 5/2018, mas, apesar disso, ainda parece distante a conscientização inspirada no imperativo ecológico proposto por Jonas (2006, p. 47):

“Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra” ou “Aja de modo a que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”.

Enquanto o estudante 3, entrevistado nesta tese, mencionou que a: “Educação ambiental e educação para terceira idade, eu lembro de a gente ter eletivas”, sugerindo relativa desvalorização da diretriz curricular, alocada como eletiva ou optativa; a estudante 1 disse, por sua vez, que: “Educação ambiental, nós falamos bastante também em processo coletivo”. É possível suspeitar, todavia, que, no lugar de educação ambiental, os estudantes tenham pensado em Direito Ambiental, conforme se depreende da resposta dada pela estudante 6: “Tive com educação ambiental. Não sei se direito ambiental necessariamente estaria incluído, mas, se sim, nós tivemos uma pequena vertente aí dentro de direito administrativo”. No entanto, essa disciplina pode ou não englobar políticas de educação ambiental, o que pode, aliás, ser explorado em investigação futura. A rigor, o modelo de educação jurídica dogmática e as respostas acima transcritas apontam para a ausência ou desvalorização do tratamento transversal destas políticas no curso de Direito.

Além do caos ecológico, entram em cena outros perigos mortais ao Estado de Direito, à Democracia, à vida e à dignidade, envolvendo o direito à informação, os limites da liberdade de expressão, a *fake news* e a legitimidade da censura e do controle de conteúdo divulgado pelos meios de comunicação tradicionais (emissoras de rádio e televisão, além dos jornais impressos e digitais), mas também pulverizado pelas massas nas redes sociais e aplicativos de mensagens, como o *whatsapp* e o *telegram*. Lembra, a propósito, Hertz (2021, p. 196), que:

Estamos vivendo em uma época que Shosana Zuboff chamou de “Era do Capitalismo de Vigilância”. Uma era na qual, para um número cada vez maior de pessoas, o empregador não apenas está observando constantemente, mas está constantemente usando inteligência artificial, Big Data e uma série de dispositivos de medição cada vez mais intrusivos e granulares para tirar todo tipo de conclusão a seu respeito. Essas conclusões podem determinar sua trajetória profissional, incluindo se você será promovido ou demitido, mas são muitas vezes baseadas em dados que estão fora de contexto e não levam em consideração circunstâncias atenuantes.

As novas tecnologias constituem, com toda certeza, um marco divisor para o Direito, a Economia, a Política, a Sociedade, as demais relações humanas e a sua interconectividade. Por isso, a Res. CNE/CES 5/2018 do Ministério da Educação define, acertadamente, dentre as competências necessárias à formação do estudante de Direito, a compreensão do “[...] impacto das novas tecnologias na área jurídica” (art. 4º, XI) e o “[...] domínio de tecnologias e métodos

para permanente compreensão e aplicação do Direito” (art. 4º, XII). Rancière (2014, p. 116-117) destaca ainda:

O discurso antidemocrático dos intelectuais de hoje arremata o esquecimento consensual da democracia pelo qual trabalham a oligarquia estatal e a econômica. Em certo sentido, portanto, o novo ódio à democracia é apenas uma das formas de confusão que afeta o termo. Ele duplica a confusão consensual, fazendo da palavra “democracia” um operador ideológico que despolitiza as questões da vida pública para transformá-las em “fenômenos da sociedade”, ao mesmo tempo que nega as formas de dominação que estruturam a sociedade. Ele mascara a dominação das oligarquias estatais identificando a democracia com uma forma de sociedade e a das oligarquias econômicas assimilando seu império aos apetites dos “indivíduos democráticos”. Assim, pode atribuir circunspectamente aos fenômenos de agravamento da desigualdade ao triunfo funesto e irreversível da “igualdade de condições” e oferecer à empreitada oligárquica seu ponto de honra ideológico: é necessário lutar contra a democracia, porque a democracia é o totalitarismo.

E o que fazer diante do caos, de tantas metamorfoses, distorções, desequilíbrios e desigualdades? Para início de conversa, a educação, em tais circunstâncias, deve ser um dos bastiões, senão o mais importante, da emancipação e do combate à barbárie; uma trincheira fortificada para que, nos dizeres de Castells (2018, p. 148), se aprenda “[...] a viver no caos”. No entanto, ao fim e ao cabo, o objeto de estudo – a emancipação na (ou por meio da) educação jurídica –, é fluido, esvanece no tempo e não traduz, em absoluto, um fenômeno objetivo, mas algo eminentemente íntimo ou, ainda, um estado de consciência intercambiável no decorrer da vida. Parece possível, apesar disso, alimentá-la e fomentá-la nas escolas de Direito.

3.4 Educação Jurídica Emancipadora (?)

Resta saber se existe espaço para se construir uma educação jurídica emancipadora, em cursos de Direito com predominante ou exclusiva orientação dogmática. A rigor, somente um estudo empírico permite, em tese, esse diagnóstico. Afinal, embora se tenha notícia de que o conhecimento produzido nos cursos de Direito não enfatiza a crítica (Mendonça; Adaid, 2018), seria possível afirmar que estes se fundam em premissas do embrutecimento? Não há, contudo, uma resposta imediata à indagação filosófica, o que faz emergir, a partir dela, a importância da presente investigação.

Afinal de contas, estes cursos se pautam, realmente, na cultura do diálogo, se concretizam “[...] como prática da liberdade”, na expressão de Freire (2019a, p. 121), e reúnem condições de estímulo ao processo de emancipação de seus estudantes? Ou, ao contrário, estão submetidos às lógicas da competição e da concorrência, veementemente criticadas por Charlot

(2020, p. 60-64), e, portanto, ao princípio do desempenho e à meta (correlata e alienada) de simples profissionalização dos universitários, expostos por Lyotard (2013, p. 90-91), onde “[...] o essencial do transmissível é constituído por um estoque organizado de conhecimentos”?

As perspectivas de Charlot (2020) e Lyotard (2013) revelam o predomínio de uma lógica utilitarista que grassa a educação superior, desde a alta cúpula de instituições de ensino, os docentes e, neste círculo vicioso, os estudantes. Todavia, sem um estudo empírico minucioso, as respostas a toda e qualquer indagação sobre a educação jurídica ficam momentaneamente suspensas. Em sentido oposto à (trágica) redução da educação à aprendizagem – cada vez mais à distância ou distante do que deveria ser – voltada, sobretudo, ao Exame de Ordem e outros concursos públicos para as carreiras jurídicas, Einstein (2011, p. 31) disse, enfaticamente, ao se referir à “educação em vista de um pensamento livre”, que:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que se adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações do homem, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar ... em relação a seus próximos e à comunidade.

... Os excessos do sistema de competição e de especialização prematura, sob o falacioso pretexto da eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro.

As observações de Charlot (2020), Lyotard (2013) e Einstein (2011) elucidam que o modelo educacional dogmático não é e nunca foi um problema restrito à educação jurídica, mas à educação como um todo. Dificilmente se aprende a aprender e muito menos a filosofar dentro de um sistema de educação bancário, bacharelesco e cesarista. Isto não significa afirmar, igualmente, que não existam experiências singulares de educação crítica desde a educação básica ao ensino superior. Significa assumir, na verdade, a necessidade do fomento de políticas educacionais que possam enfrentar o problema de uma educação que se funda na repetição de conteúdo, em um modelo de aprendizagem que não contempla o estudante como protagonista de sua própria trajetória escolar. Ademais, esse debate não é novo no campo pedagógico. Herbert Spencer (1861) ou John Dewey (2015) já enfatizaram a importância do protagonismo do estudante e de uma formação relevante, fundada na experiência singular. Uma das ideias voltadas à emancipação intelectual consistiria em se criar, na educação jurídica, uma “organic connection between education and personal experience”, constituída pelos princípios da continuidade (*principle of continuity*) e da interação (*principle of interaction*) (Dewey, 2015, p. 37 e 44-45).

Não obstante, a despeito das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Direito, existem, no Brasil, muitas educações jurídicas e a missão solitária de estudá-las, com profundidade, não seria apenas hercúlea, mas impossível. É preciso investigar, num primeiro momento, se cada uma delas aplica, de fato, tais diretrizes. Dizer, sob essa ótica, que toda educação jurídica é bancária, pode conduzir e muito provavelmente conduz, a uma generalização iníqua que desmerece cursos e educadores comprometidos com o desenvolvimento de valores éticos, cívicos, republicanos, inclusivos, em determinadas instituições de ensino superior.

Desenvolvê-los pedagogicamente é uma coisa. Outra, absolutamente distinta, significa incuti-los em cada um dos estudantes; problemática, diga-se de passagem, insolúvel, discutida no diálogo “Mênon (ou da virtude)” de Platão (2010, p. 109-159). No início deste diálogo, Mênon pergunta à Sócrates se a virtude pode ser ensinada, se resulta da prática, da natureza humana ou se provém de alguma outra fonte (Platão, 2010, p. 109). Ao final, Sócrates dá uma resposta metafísica e diz ser a virtude fruto de uma distribuição divina (Platão, 2010, p. 159). Mas, a virtude como resultado de um mero acaso divino é o mesmo que deixar em aberto a indagação inaugural de Mênon.

Afigura-se despropositada a crítica de Rancière (2023, pos. 681) à Sócrates, quando diz: “Há um Sócrates adormecido em cada explicador”. Não se sabe, inclusive, se Mênon buscou desvendar a origem da virtude sem a condução do mestre, depois do famoso diálogo. Disso, realmente, não se tem notícia. Sem embargo, não há como criticar Sócrates ou lhe atribuir a pecha de mestre explicador, apenas com base em fragmentos do seu colóquio com Mênon, narrado por Platão (2010). Numa leitura atenta dos “Diálogos”, a maiêutica socrática parece incitar aquilo que Rancière (2020, p. 30) denomina de “[...] método da *vontade*” de aprender *sponte propria*. Afinal, Sócrates nada explica, mas instiga os seus interlocutores a pensarem, a todo momento, por si sós. Na realidade, de mestre explicador, o filósofo grego nada tem.

Para Mênon (Platão, 2010), todavia, a origem da virtude permanece ignota. Com efeito, tendo em vista o propósito desta pesquisa, também permanece ignota a correlação factual entre virtude e emancipação. Entretanto, um amálgama entre as experiências pedagógicas propostas por educadores como Freire (2019a; 2019b; 2024), Biesta (2021) e Rancière (2020), pode despertar e/ou fomentar o virtuoso processo emancipatório dos estudantes de Direito e, de maneira paralela, dos próprios docentes.

Na percepção de Santos (2018, p. 80), “[...] o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida”. É necessário investigar, no entanto, se essa perspectiva está, de fato,

presente na educação jurídica? De novo, somente um estudo empírico poderá avaliar a aderência desta assertiva à realidade. Nesta configuração especulativa de um novo paradigma, situa-se, por exemplo, a “Teoria do Humanismo Realista” de Bittar (2019, p. 47), tendo, dentre as suas bases, a centelha que visa “[...] manter acesa a curiosidade *transfronteiriça* nas humanidades”. Se esta teoria, embora factível, encontra recepção nas escolas de Direito, somente um estudo empírico pode verificá-la.

Decerto, os cotidianos educacionais influem, com maior ou menor intensidade, no processo emancipatório dos estudantes que, de modo algum, se inicia, necessariamente, na academia e, decididamente, não termina neste espaço-tempo, grassando toda uma existência ou, para citar Freire uma vez mais (2019a, p. 103), diferentes “projetos” de seres humanos “[...] que se sabem inconclusos”. São oportunas, nesse sentido, as palavras de Bachelard (1996, p. 309-310):

Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado negando-o, pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí, sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão invertidos: A Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade.

E não menos oportuno é o ensinamento de Freire (2019a, p. 102), no sentido de que “[...] a educação se re-faz constantemente na práxis”, ou seja: “[...] Para ser tem que *estar sendo*”. Com essas premissas, o que, no fundo, se apresenta nesta tese, é uma dentre várias visões de mundo igualmente defensáveis e que, particularmente, pode ou não coincidir com uma ou outra educação jurídica. Isto não lhe retira, entretanto, o rigor científico. Pelo contrário. Na esteira das observações de Azanha (2011, p. 121), as partes, isto é, uma ou mais educações jurídicas, têm o condão de fornecer os componentes integrantes e negligenciáveis de uma totalidade, no caso, “a” educação jurídica.

Essa descoberta é, todavia, relegada para outro momento e, também, aos leitores desta tese, em suas contínuas e ininterruptas meditações sobre a temática, já que o objetivo de uma mirada filosófica, de acordo com Kaufmann (2015, p. 29), só pode ser atingido “através da confluência dos vários <<co-filósofos>>, ou seja, através do <<discurso>>”. Com efeito, as questões formuladas nesta tese constituem, a rigor, tormentosas preocupações deste pesquisador, ora confessadas e endereçadas ao leitor num diálogo franco e aberto, deixando-se, inclusive, espaços reservados ao senso comum, à metódica da dúvida, a ulteriores investigações

teóricas e empíricas, aos erros e às suas inescapáveis retificações, para, quiçá, alavancar outras reflexões necessárias ao aperfeiçoamento constante da educação jurídica.

Como lembra Bachelard (1996, p. 296): “[...] toda doutrina da objetividade acaba sujeitando o conhecimento do objeto ao controle de outrem” e, assim, sucessivamente. Antes, porém, convém delinear um esboço daquilo que, nesta tese, se entende por emancipação e como a educação jurídica pode despertar ou fomentar o processo emancipatório dos estudantes, ainda que algumas pistas tenham sido deixadas nas considerações precedentes.

Nos léxicos, de modo geral, o vocábulo “emancipação” significa qualquer libertação, alforria ou independência, abstraída, aqui, a sua conotação jurídica. Na ótica kantiana (1985, p. 100), “emancipação” e “esclarecimento” podem ser vistos como expressões sinônimas que consistem na “saída do homem de sua menoridade”, de sua subjugação histórica e servil ao pensamento alheio. De igual forma, a “autonomia” freiriana guarda, sob o ponto de vista teleológico, nítida relação com tais expressões. Isto já foi, inclusive, objeto de reflexões nesta tese. Mas, a ideia de saída da menoridade, o que significa? Em que consiste, afinal, a menoridade? A menoridade é uma ilusão de ótica que engana não só a visão como órgão dos sentidos propriamente dito, mas a visão de mundo dos seres humanos que se encontram, nesta vil condição, “[...] desde a infância imobilizados no mesmo lugar, com pernas e pescoços sob grilhões, unicamente capazes de ver à frente, seus grilhões os impedindo de virar suas cabeças” (Platão, 2019, p. 323).

Sair da menoridade é, portanto, um ato perene, sempre inconcluso, de libertação e liberdade do prisioneiro platônico ou, ainda, de “[...] rebeldia legítima” (Freire, 2019b, p. 59) contra as determinações verticais; libertação da “Polícia Ideológica” e da opressão do “Ministério da Verdade” (Orwell, 2021, p. 8-9), rumo à liberdade de pensamento em seu exercício pleno e autônomo. Não se trata, com efeito, de um ato de mero esforço individual, mas essencialmente coletivo, porque dependente de um ou mais orientadores, aptos a guiar o prisioneiro à “[...] vereda acima” (Platão, 2019, p. 323 e 345) ou à “[...] curiosidade epistemológica” compartilhada (Freire, 2019b, p. 39).

Como esclarece Freire (2019b, p. 83): “[...] O que importa”, no campo educacional, “[...] é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (grifos do autor). Pode-se dizer, nessa ordem de ideias, que a menoridade começa pelo suicídio, muitas vezes assistido por “[...] manipuladores de marionetes” (Platão, 2019, p. 323), da curiosidade epistemológica; é, em suma, a sua morte, em meio ao sepulcrário dos pensamentos e reflexões críticas natimortos.

Já a saída da menoridade, encetada e permeada pela curiosidade epistemológica genuinamente compartilhada e pela “[...] harmonia ou [...] equilíbrio entre autoridade e liberdade” (Freire, 2019b, p. 86), coincide com a emancipação intelectual e esta, por sua vez, com o “[...] fim de atingir em torno de tudo isso, o *entendimento*”, vendo “[...] o grande e o pequeno não confundidos, associados, mas sim separados, ou seja, da maneira oposta da visão” (Platão, 2019, p. 339). No que toca à liberdade, esta, decerto, só “[...] amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (Freire, 2019b, p. 103), o que torna a emancipação intelectual um processo dialógico, um devir ou um “[...] giro axial da alma inteira” (Platão, 2019, p. 329).

Diz, ainda, Kant (1985, p. 102): “Preceitos e fórmulas” – tão apreciados, senão idolatrados, por expressivo número de professores e alunos de Direito, cultivados pelo mercado de “cursinhos jurídicos” e exigidos em uma ou mais fases de concursos públicos – “[...] estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do seu abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade”. Assim, para a emancipação ou esclarecimento, “[...] nada mais se exige, senão liberdade” do “[...] uso público” da “[...] razão em todas as questões” (Kant, 1985, p. 104), que se dá, por exemplo, nas escolas.

No caso da educação jurídica bancária, surgem, a partir dela, inequivocamente, muitos autômatos e burocratas desprovidos da capacidade de percepção drummondiana do “avesso das coisas” (Drummond, 2019), de reflexão sobre o estado destas, inclusive inconstitucional, e de vontade predisposta a superá-lo, fazendo girar a máquina da pobreza, da miséria, das desigualdades, injustiças e da chamada retórica jurisprudencial “perversa” ou “defensiva”, que assolam a nação brasileira.

Em suma, esses indivíduos, porque opressores e oprimidos, não se dão conta que os atores jurídicos também são atores sociais e políticos, portadores do compromisso ético de realização dos direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal. Nessa linha de raciocínio, um passo inicial para despertar a emancipação intelectual consiste na prática da igualdade de inteligências entre professores e alunos do curso de Direito, e do método emancipador fundado no ensino universal, propugnados por Rancière (2020) e aplicáveis a contextos diversos de infantilização enraizada no sistema social e educacional. Para Rancière (2020, p. 183), emancipar é o oposto de embrutecer e significa “[...] aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual”; daí a “tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, *reduzir* indefinidamente a desigualdade”.

Como visto na revisão de literatura desta tese, a educação jurídica dogmática tem sido criticada há décadas por inúmeros autores. Em sua crítica à dogmática jurídica que se espraia, circularmente, das esferas executiva, legislativa e judiciária aos cursos de Direito, Adeodato (2017, pos. 847) apresenta um exemplo metuculoso:

A legislação referente a licitações e contratos administrativos é também um exemplo. A licitação é declarada a regra mas será inexigível quando houver “inviabilidade de competição”, “natureza singular”, “notória especialização”, “profissional consagrado”. Conceitos ambíguos de que a dogmática jurídica, como toda linguagem de controle de alta complexidade, tem de lançar mão. Diante dessa ambiguidade conotativa e denotativa, a dogmática desenvolve mecanismos como aqueles que a doutrina hermenêutica denomina interpretação extensiva e integração analógica, dentre outros. Aqui, porém, não se trata disso. A estratégia consiste em fazer com que a inexigibilidade da concorrência pública se torne a regra.

Muito embora nem Kant ou Rancière tenham se concentrado sobre este fenômeno, o modelo dogmático está, pois, enraizado na tradição da educação jurídica e no Direito positivo. É preciso, todavia, ter cautela com as generalizações. Apesar das diretrizes do Ministério da Educação, um curso de Direito em uma determinada instituição de ensino superior pode ser completamente diferente de outro. Como dito anteriormente, é necessário mergulhar no cotidiano dos cursos de Direito para se investigar as suas peculiaridades e tendências à criação de um espaço propício à emancipação de seus estudantes. Sob esse prisma, a pedagogia da interrupção proposta por Biesta (2021, p. 195), também pode servir de inspiração para a estruturação de questões pertinentes à educação jurídica. Ademais, antes das respostas, vem as perguntas. A educação bancária tende, contudo, a inverter drasticamente a ordem destes fatores. Se esta é criadora ou criatura de uma lógica utilitarista, se trata, salvo melhor juízo, de um paradoxo similar ao do ovo e da galinha, que não vem ao caso.

A emancipação não é, entretanto, um fenômeno abstrato. Tampouco o é a educação jurídica. Estudá-las empiricamente é, portanto, *conditio sine qua non* da verificação da estreita ligação ou do distanciamento nefasto entre ambas. Para ilustrar, a cena final do filme “MIB - Homens de Preto” (1997), mostra que o planeta Terra e o seu universo não passam de uma bola de gude com a qual brinca um ser alienígena, depositando-a, na sequência, em um saco com outras bolas. Se a educação jurídica for comparada a uma bola de gude, um curso de Direito seria somente um dos grãos de areia, sódio ou cálcio, que a compõem. Com efeito, para se alcançar uma macrovisão sobre educação jurídica e emancipação intelectual, talvez seja melhor investigar primeiro o grão de areia e, assim, conhecer a bola de gude. Esse, em suma, é o ponto de partida indicado.

Decerto, a depender das respostas fornecidas aos questionários e durante as entrevistas semiestruturadas desta investigação, isto é, *ad referendum* dos dados empíricos, a educação jurídica pode ou não ser o limiar ou a fonte propagadora da emancipação, esclarecimento ou autonomia, de seus estudantes, para que, no *gran finale* de Neves (2012, p. 75), estes não se compreendam como meros destinatários do Direito, mas, sim, como verdadeiros agentes políticos compromissados, rumo, diga-se de passagem, à realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, que também podem nortear a práxis nesta e em outras graduações.

Está, portanto, lançado o desafio de respondê-las! Retomando, derradeiramente, uma das penetrantes lições de Castanheira Neves (2012, p. 75), o “[...] direito só concorrerá para a epifania da pessoa se o homem lograr culturalmente a virtude desse [nobre] compromisso”, a fim de dismantelar, quiçá, por meio de um necessário esforço coletivo, a arrepsia socrática narrada em Mênon.

3.5 Uma Possível (Re)Leitura do Esclarecimento Kantiano

Uma vez esboçadas algumas ideias centrais desta tese, buscar-se-á, de agora em diante, compreender os conceitos de esclarecimento e emancipação engendrados, respectivamente, por Kant (2010; 2011) e Rancière (2012; 2020; 2022), bem como a sua relação com a educação jurídica. O ensaio de Kant, intitulado de “Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?” (2011), com arrimo em uma nova e reformulada lógica, distinta da etimologia da palavra “emancipação”, é um divisor de águas deste conceito. Numa análise retrospectiva, Bingham e Biesta (2010, p. 27), lembram que:

The concept of emancipation has its roots in Roman law where it referred to the freeing of a son or wife the legal authority of the *pater familias*, the father of the family. Emancipation literally means to give away ownership (*ex*: away; *mancipium*: ownership). More broadly, it means to relinquish one’s authority over someone. This implies that the ‘object’ of emancipation, that is, the person to be emancipated, becomes independent and free as result of the act of emancipation. A decisive turn in trajectory of the idea of emancipation was taken in the eighteenth century when emancipation became intertwined with the enlightenment and enlightenment became understood as a process of emancipation.

Todavia – prosseguem Bingham e Biesta (2010, p. 27-28): “A decisive turn in trajectory of the idea of emancipation was taken in the eighteenth century when emancipation became intertwined with the enlightenment and enlightenment became understood as a process of emancipation”.

Logo no início de sua “Resposta”, Kant (2011, p. 23) diz o seguinte: “Esclarecimento é a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual ele se inseriu por sua própria culpa”. Enquanto a: “*Menoridade* é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem”. Logo, o esclarecimento, em contraposição, representaria a capacidade de se servir do próprio entendimento sem a condução heteronômica de outrem.

Ocorre, porém, que a educação em geral e a educação jurídica em particular, não se constroem sem a condução de outrem. Aqui, é possível retomar a Alegoria da Caverna de Platão (2019, p. 324) para mostrar que o prisioneiro somente se liberta, porque foi colocado à força por outrem em direção à luz. Nesse sentido, a existência do “outro” parece determinante, mesmo em uma acepção considerada clássica de conquista do conhecimento.

Dito de outro modo, a condução de outrem é, em larga medida, imprescindível para que o ser humano atinja, em diversas situações, a capacidade de se servir de seu próprio entendimento. A figura do “condutor” ou “tutor” não é, *a priori*, uma barreira ao esclarecimento. Pode sê-lo, é claro, em certos casos. Mas não o é, inexoravelmente. Todo aquele que chega ao esclarecimento, não o alcança por mérito próprio. Se alcançares o esclarecimento, debes agnição a todos aqueles que, vez ou outra, lhe ensinaram algo, o inspiraram a ir adiante, a pensar por si mesmo, a aprender conceitos e fórmulas, a criticar o que considerares iníquo e a rever, sem remorsos, velhos tabus.

A menoridade, prossegue Kant (2011, p. 23), não reside “[...] na falta de entendimento, mas na falta de resolução e de coragem para se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem”. Daí o “lema do Esclarecimento” consubstanciado no brocardo latino “*Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu *próprio* entendimento!”, afirma Kant de maneira enfática (2011, p. 24). A coragem pode e deve ser estimulada por outros seres humanos, em comunhão de esforços, na saída da menoridade, a cada novo desafio intelectual. Com efeito, tanto a menoridade, quanto o esclarecimento, não são, à evidência, estados necessariamente permanentes e nem mesmo dissociados.

Ainda que Kant não tenha pensado a respeito, um único ser humano pode oscilar e, muito provavelmente oscilará, ao longo de sua vida, entre os estados de menoridade e esclarecimento. Isto quer dizer que, mesmo na era atual marcada pelo “[...] regime da informação”, retratado por Han (2022, p. 33), a propensão à “[...] embriaguez de comunicação que assume, pois, formas viciadas, compulsivas”, retendo “[...] as pessoas em uma nova menoridade”, resumida na “[...] fórmula [...] *comunicamo-nos até morrer*” (Han, 2022, p. 33) (grifos do autor), não é nem determinante, nem absoluta. É possível, inclusive, que ambos os estados coexistam nesse mesmo ser humano, ora “menor”, ora “esclarecido”, a depender de

circunstâncias várias, como, por exemplo, as alternâncias de humor e o interesse em determinados assuntos.

Em seu âmago, a emancipação intelectual é, portanto, um conceito relacional, assentado na difícil questão: Emancipado em relação a quê? No fundo, a busca por esse estado privilegiado do intelecto remete, metaforicamente, ao Mito de Sísifo, em especial, à marcha do movimento de descida deste personagem e, na visão de Camus (2021, p. 194-195), de tomada de consciência para, depois, tornar a “[...] subir uma ladeira cem vezes recomeçada”. Nas palavras de Camus (2021, p. 194-195):

É durante esse regresso, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que padece tão perto das pedras já é pedra ele próprio! Vejo esse homem descendo com passos pesados e regulares de volta para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora, que é como uma respiração e que se repete com tanta certeza quanto sua desgraça, essa hora é a da consciência. Em cada um desses instantes, quando ele abandona os cumes e mergulha pouco a pouco nas guaridas dos deuses, Sísifo é superior ao seu destino. É mais forte que sua rocha. O mito só é trágico porque seu herói é consciente. O que seria a sua pena se a esperança de triunfar o sustentasse a cada passo? O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas, e esse destino não é menos absurdo. Mas só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente. Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua miserável condição: pensa nela durante a descida. A clarividência que deveria ser o seu tormento consuma, ao mesmo tempo, sua vitória.

Os passos lentos à “maioridade” (Kant *et al.* 2011, p. 24) devem ser dados repetidas vezes. A “maioridade” não é, por assim dizer, uma conquista perpétua, mas, a rigor, uma postura ou comportamento a ser consciente e ininterruptamente assumido em diferentes cenários ou, como observa Adorno (2020, p. 198), “[...] um vir-a-ser e não um ser”, num processo ambivalente e instável. Kant, explica Adorno (2020, p. 198), “[...] determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica”.

Kant (2011, p. 25) condena os “[...] Preceitos e fórmulas”, tão usuais no Direito, por se tratar de “[...] instrumentos mecânicos do uso racional” e, via de consequência, “[...] grilhões de uma sempiterna menoridade”. No entanto, os preceitos e fórmulas também são importantes à saída da menoridade e ao esclarecimento. Não são os preceitos e fórmulas, por si sós, a pedra de Sísifo em seu castigo inextricável, mas a absoluta dependência do ser humano em relação a eles. Na realidade, os caminhos ditos seguros, se é que existem, também são percorridos com preceitos e fórmulas, sempre sujeitos, vale dizer, a reflexões, críticas e reformulações; em suma, ao esclarecimento. No turbilhão da vida cotidiana, ninguém está livre ou imune aos dogmas e preconceitos; em suma, à menoridade ou causa eficiente do próprio esclarecimento.

Pensar por si mesmo, sob o trapézio que, ao mesmo tempo, une e separa o esclarecimento e a minoridade, exige algum tempo dedicado à meditação que, em tempos acelerados, pode se tornar impraticável e obstruir, em alguns casos, “[...] a liberdade de fazer *uso público* de sua razão” (Kant *et al.*, 2011, p. 26), onde e a quem lhe for conveniente; não, necessariamente, em toda parte, mas também em toda parte e, se assim desejar, não apenas a uma plateia letrada, mas a pessoas indeterminadas, ao público em geral, com ou sem “letramento”.

Em meio à revolução digital, o uso público da razão é e pode ser compartilhado indistintamente, sem que se conheça ou se limite, de maneira arbitrária, o orador e o auditório. Interessante, neste ponto, é a resposta contundente de Wieland (2011) à indagação “[...] Quem está *autorizado* a esclarecer a humanidade?”. Diz ele (Wieland, 2011, p. 54-55):

Quem puder! – “Mas quem pode?” – Respondo com uma outra pergunta: quem *não* pode? Enfim, meu senhor, cá estamos um a olhar para o outro. Portanto, porque não há nenhum oráculo que pudesse dar a sentença em casos duvidosos (e se houvesse um, no que ele nos ajudaria sem um segundo oráculo que nos explicasse o primeiro?), e porque nenhum tribunal humano está autorizado a se arrogar o direito de tomar uma decisão, por meio da qual dependesse de seu arbítrio deixar que obtivéssemos mais ou menos luz, da maneira como lhe conviesse: então será preciso ficar bem estabelecido que todo e qualquer homem – de Sócrates ou Kant até o mais obscuro de todos os alfaiates e sapateiros sobrenaturalmente iluminados, sem exceção – está autorizado a esclarecer a humanidade, de maneira que puder, tão logo seu bom ou mau espírito venha a lhe impedir para isto.

Por outro ângulo, nada obsta, vale dizer, o uso privado da razão ou, ainda, a liberdade assegurada a todo ser humano de não a utilizar publicamente. Em conclusão, uma época esclarecida é uma doce utopia. E uma época de esclarecimento também. Diferentemente da pergunta e da resposta de Kant (2011, p. 33), no trecho derradeiro do seu famoso ensaio, a época atual é de esclarecimento e de minoridade, pois, diante da falibilidade humana, nenhuma época houve ou haverá com a absoluta suplantação “[...] de coleiras para guiar a grande multidão”.

Sobre a autonomia em Kant e a educação jurídica, Sandel (2020, p. 142-143) apresenta o seguinte exemplo:

São 3h e seu colega de quarto na faculdade lhe pergunta por que você ainda está acordado meditando sobre dilemas morais envolvendo bondes desgovernados.

- Porque quero fazer um bom trabalho de ética.
- Mas para que você quer fazer um bom trabalho? – pergunta o colega.
- Para conseguir uma boa nota.
- Mas por que você se importa com boas notas?
- Porque quero arranjar um emprego em um banco de investimentos.
- Mas para que arranjar um emprego em um banco de investimentos?
- Para algum dia me tornar gerente de fundos *hedge*.
- Mas para que você quer se tornar gerente de fundos *hedge*?

- Para ganhar muito dinheiro.
- Mas para que você quer ganhar muito dinheiro?
- Para poder comer lagosta com frequência, algo que gosto de fazer. Afinal, sou uma criatura senciente. E é por *isso* que estou acordado até agora, pensando em bondes desgovernados.

Esse é um exemplo daquilo que Kant chamaria de determinação heteronômica – fazer alguma coisa por causa de outra coisa, por causa de outra coisa, e assim por diante. Quando agimos de maneira heteronômica, agimos em função de finalidades externas. Nós somos os instrumentos e não os autores, dos objetivos que tentamos alcançar.

A concepção de Kant sobre autonomia é o absoluto oposto disso. Quando agimos com autonomia e obedecemos a uma lei que estabelecemos para nós mesmos, estamos fazendo algo por fazer algo, como uma finalidade em si mesma. Deixamos de ser instrumentos de desígnios externos. Essa capacidade de agir com autonomia é o que confere à vida humana sua dignidade especial.

A atitude heteronômica do estudante de Direito acima exemplificada, pode ser resultado da educação jurídica dogmática, seja nos Estados Unidos da América ou no Brasil. Reflete-se, ainda assim, sobretudo nos tempos atuais, que ninguém detém autonomia plena. Um ser humano é um ser multifacetado e imerso em planos e sonhos. As determinações heteronômicas também integram o (in)consciente, o pensamento e o mistério da vida. A autonomia e a heteronomia são, pois, paradoxos existenciais, indissociáveis da complexa, falível e indecifrável (ir)racionalidade humana, tanto sujeita ao autoconhecimento, quanto ao autoengano. Esse raciocínio não reflete o texto original de Kant (2011), mas nele se inspira.

Isto significa que as finalidades externas também motivam a autobiografia e nem por isso atentam, necessariamente, contra a própria dignidade do seu autor. A consciência da heteronomia é, em suma, uma obra em construção, limítrofe a outra obra igualmente em construção: a autonomia. Cingi-las, por completo, sobretudo na sociedade da (des)informação ou era digital, em meio à psicomетria e aos *nudges*, sob o uso do *Big Data* (Han, 2022, p. 17, 38 e 68), traduz mera simplificação epistemológica para fins (anti)didáticos.

No “[...] capitalismo da informação”, afirma Han (2022, p. 17), o “[...] poder disciplinar repressivo dá lugar a um poder *smart*, que não dá ordens, mas sussurra, que não comanda, mas que *nudge*, quer dizer, que dá um toque com meios sutis para controlar o comportamento”. Para Luhmann (2000): “[...] Na sociedade da informação já não se” poderia “[...] falar de comportamento racional, mas quando muito, de comportamento inteligente, porque sempre falta informação para a tomada de decisões racionais” (trecho traduzido do alemão).

Afinal, a quem cabe julgar e atribuir o triunfo de ser autônomo? Quem é a terceira pessoa que se arroga o direito de julgar outrem? Teoricamente, distinta, todavia, é a questão do servilismo, em que prevalece, em sua totalidade, a condição instrumental do ser humano. Na *Metafísica dos Costumes*, Kant (2013, p. 247) assim se pronuncia a respeito:

Somente o homem considerado como *pessoa*, isto é, como sujeito de uma razão prático-moral eleva-se acima de qualquer preço; pois como tal (*homo noumenon*) tem de ser avaliado não meramente como meio para // outros fins, nem mesmo para seus próprios fins, mas como fim em si mesmo, isto é possui uma *dignidade* (um valor interno absoluto), pela qual ele constrange todos os outros seres racionais do mundo a ter *respeito* por ele e pode medir-se com qualquer outro dessa espécie e avaliado em pé de igualdade.

A humanidade em sua pessoa é o objeto do respeito, que ele pode exigir de todos os outros seres humanos; do qual, porém, ele também não deve privar-se.

O servilismo é fruto do que “[...] Walhausen, bem no início do século XVII” chamava de “[...] “correta disciplina” como uma arte do “bom adestramento”” (Foucault, 2014b, p. 167), característicos do poder disciplinar e a vigilância hierárquica comuns em um sistema educacional majoritariamente explicador. Com efeito, por meio de uma leitura sistemática destes escritos kantianos, Lima Filho (2019, p. 64-65) assevera que:

[...] O menor é compreendido, portanto, como aquele que não é capaz de se autodeterminar, no sentido de que precisa de algo distinto de si como comandante de seu agir; por oposição, o esclarecido é o que empreendeu a saída da heteronomia e se dirigiu à autonomia, apresentada na mesma Fundamentação como princípio supremo da moralidade [GMS, AA IV, 440:14ss (p. 285ss)]. Desse modo, não é mais possível dissociar o tema do Esclarecimento (*Aufklärung*) da problemática moral, o que significa que **permanecer na menoridade é uma espécie de violência à própria razão humana, destinada, a juízo de Kant, àquilo que é moral.** (grifos do autor).

A carência da capacidade de autodeterminação é forçada por uma adição da heteronomia, causada pelo exercício ininterrupto do poder disciplinar e, portanto, do bom adestramento. Na concepção foucaultiana (Foucault, 2014b, p. 167): “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. À vista disso, para além de um ato decisório e de coragem, a emancipação intelectual (esclarecimento ou autonomia), no espaço acadêmico ou fora dele – é lícito inferir – representa o princípio supremo da moralidade e um movimento de libertação dinâmico, lento e gradual, entre o estado de menoridade e o de maioridade do ser humano, no uso público e/ou privado de sua razão. Em seu “Vocabulário de Immanuel Kant”, Vaysse (2012, p. 29) assim comenta o substantivo “esclarecimento”:

Kant rompe com o otimismo que caracteriza alguns aspectos do racionalismo de sua época, inspirado em Leibniz e Wolff. Ao rejeitar a metafísica dogmática, que tinha influenciado fortemente o iluminismo alemão, ele marca um ponto de ruptura. A ideia de uma finitude da razão humana e a teoria do mal radical fazem com que o progresso não possa ser concebido de forma unilateral. Embora Kant saúde na Revolução Francesa as perspectivas jurídico-éticas que ela inaugura, também denuncia seus excessos. Uma revolução pode no máximo acarretar a queda de um despotismo, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar. Esse é um trabalho de muito fôlego, o esclarecimento só se espalha muito lentamente.

Adicionalmente, como adverte Adorno (2020, p. 200), a concretização efetiva do esclarecimento é bastante problemática, devendo se concentrar na energia de pessoas interessadas, voltadas, em linha de princípio, a “[...] uma educação para a contestação e para a resistência”, a fim de se despertar, nos mestres e estudantes, “[...] a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (Adorno, 2020, p. 200-201). Na educação em geral, não se deve, destarte, supervalorizar o juízo determinante em demérito do juízo reflexivo. Sob a ótica kantiana, assinala Deleuze (2018, p. 74):

É importante então fixar os exemplos correspondentes aos dois tipos de juízos, “determinante” e “reflexivo”. Tomemos o de um médico que sabe o que é a febre tifoide (conceito), mas não a reconhece num caso particular (juízo ou diagnóstico). Tenderíamos a ver no diagnóstico (que implica um dom e uma arte) um exemplo de juízo determinante, já que o conceito é supostamente conhecido. Mas, em relação a um determinado caso particular, o conceito não está dado: é problemático ou realmente indeterminado. Na verdade, o diagnóstico é um exemplo de juízo reflexivo. Se buscamos na medicina um exemplo de juízo determinante é melhor pensarmos numa decisão terapêutica: aí sim o conceito é efetivamente dado em relação ao caso particular, mas o difícil é aplicá-lo (contraindicações em função do doente, etc.). Não há menos arte ou invenção no juízo reflexivo. *Porém, nele, essa arte está distribuída de outro jeito.* No juízo determinante, a arte está como que “escondida”, o conceito está dado, seja um conceito do entendimento, seja uma lei da razão; logo, há uma faculdade legisladora, que dirige ou determina o aporte original das outras faculdades, de tal modo que esse aporte é difícil de apreciar. Mas, no juízo reflexivo, nada está dado do ponto de vista das faculdades ativas: só uma matéria bruta se apresenta, sem que, a rigor, seja “representada”.

Já Goyard-Fabre (2006, p. 76) reafirma, por seu turno, a estreita ligação entre a filosofia crítica de Kant e a razão jurídica, na medida em que, à semelhança de um juiz ideal, o filósofo também responde à *quaestio juris*, baseando-se em um “[...] racionalismo reflexionante, que é acima de tudo o método propriamente ‘crítico’” que busca perquirir, “para além da ‘gramática’ das categorias e das regras estruturais do Direito, o que confere capacidade reguladora e legitimidade normativa ao seu dispositivo”.

De maneira adversa e a despeito do disposto no art. 5º, I, da Resolução CNE/CES 5 de 2018, a marginalização ou eliminação do ensino da filosofia na graduação em Direito, pode se traduzir e, muito provavelmente se traduz, em um obstáculo de difícil sobrepujamento à emancipação intelectual. Nos dizeres de Nobre e Terra (2007, p. 90-91):

Quando pensamos sobre o que acontece na universidade, podemos perceber algo interessante: o declínio, desde a década de 1980, das chamadas disciplinas de serviço

na universidade, que diminuem cada vez mais. O que são “disciplinas de serviço”? São, por exemplo, as aulas de filosofia para os cursos de ciências sociais, economia ou direito; cursos de sociologia para alunos de filosofia, ciência política, direito e assim por diante. Qual era a idéia original desses cursos? Era a de que, de fato, fossem formados intelectuais capazes de um verdadeiro diálogo interdisciplinar, que conversassem com outras disciplinas, com um mínimo de orientação em outras áreas. Essa era uma concepção consolidada no Brasil, porque havia esse tipo de intelectual e esse projeto determinado de modernização do país. Ora, hoje, a disciplina de serviço é uma grande piada. Geralmente, o professor que é encarregado dessa disciplina está de castigo, por isso é nomeado para ela, ou a disciplina é mal-vista pelos alunos, ou simplesmente os cursos de origem a excluem da sua grade, sob a alegação de que não têm mais quadros, de que não há professores para ministrá-la. Assim, qual é a primeira a ser eliminada? É o que se considera irrelevante. E o que é irrelevante? Conversar com as outras áreas é irrelevante. Portanto, esse já é um sintoma muito claro da ocorrência de um declínio da discussão e da interdisciplinaridade na universidade.

Nada obstante, uma educação jurídica emancipadora deve, pois, estimular a interdisciplinaridade, o conhecimento filosófico e o exercício continuado do juízo reflexivo de mestres e aprendizes, mormente em casos particulares, bem como despertar, em todos eles, a consciência das ilusões e do autoengano.

3.6 O Gérmem Kantiano num Diálogo Atemporal

O ensaio de Kant (2011) germinou, quase dois séculos mais tarde, um diálogo atemporal entre Adorno e Becker (Adorno, 2020, p. 185-202) sobre educação e emancipação. Adorno (2020, p. 185), abre o diálogo com a seguinte assertiva: “[...] A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”, remetendo-se, na sequência, ao ensaio kantiano.

Assim, como assevera Adorno (2020, p. 185), a atualidade do referido ensaio persiste e persistirá por várias ou algumas eras, sendo “[...] ainda hoje extraordinariamente atual”. A obviedade do liame causal entre emancipação e democracia é assinalado por Adorno mais de uma vez. Diz, a esse respeito, Adorno (2020, p. 185) que um resultado irracional em eleições representativas pode ser evitado se houver “[...] a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”.

Aí reside, talvez, uma complexidade sem tamanho, quando, atualmente, o entendimento é alvejado, por todos os lados, com uma carga colossal de informações ora falsas, ora rasas e confusas. Com a proliferação do acesso à internet e outros meios rápidos de comunicação, veio a reboque a disseminação exponencial e incontrolável de notícias falsas (*fakes news*), como fator agravante do estado de menoridade de parcela expressiva de uma população local e mesmo mundial.

Becker interpretado por Adorno (2020, p. 186) participa, a seu turno, que, na Alemanha daquele tempo pós segunda Grande Guerra, não se educava para a emancipação, com o critério antelóquio e anti-isonômico do talento na “[...] estruturação tríplice [...] em escolas para os denominados altamente dotados... os medianamente dotados e [...] para os que seriam praticamente desprovidos” de inteligência. Esta divisão tosca e desigual do talento como um estado bruto ou algo dado caminhava, já naquela época, na contramão da consideração deste atributo como algo construído, ou melhor, a se construir. Daí, enfatiza Becker de acordo com Adorno (2020, p. 186), “[...] a possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’, converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação”.

De maneira latente, a divisão do acesso à educação, em seus diferentes níveis, com base no critério “meritocrático” do talento, ainda existe, ao que tudo indica, naqueles países, como o Brasil, marcados por grandes distâncias socioeconômicas, pobreza, marginalização e desigualdades de toda ordem. Como menciona Adorno (2020, p. 188), em réplica, o talento, longe de ser uma disposição absolutamente natural, “[...] constitui-se em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais”, a ponto de comprometer o “mero pressuposto da emancipação” em uma sociedade sem efetiva liberdade. Adorno (2020, p. 188-189) vocifera, inclusive, que, “[...] na literatura pedagógica não se encontre essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido”.

De igual modo, não se identifica, na literatura pertinente à educação jurídica, uma tomada de posição, clara e direta, em prol da emancipação intelectual de estudantes e, muito menos, dos professores, mestres ou docentes. Afinal, a emancipação intelectual parece consistir em uma via de mão dupla ou, para usar uma expressão do Direito Contratual, um sinalagma que compreende, portanto, uma dependência mútua ou reciprocidade entre mestres e aprendizes. Não se pode, dessa forma, querer emancipar, sem, antes, emancipar-se, o que conduz à ilação de que o processo de emancipação intelectual passa, no mínimo, pela capacitação pedagógica daqueles. A perspectiva de busca da própria individualidade do emancipar-se remete à tese da educação aristocrática. Embora não seja esse o foco desta investigação, não se poderia ignorar aquilo que a caracteriza a partir de Mendonça (2018; 2022). A autocrítica e a autossuperação marcam essa concepção de educação que supõe a conquista de si mesmo.

No complexo pedagógico de uma educação jurídica “embrutecedora”, encontrar-se-á, sob a mesma ótica de Adorno (2020, p. 189), “[...] um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o

conceito de emancipação” e, simultaneamente, a própria democracia. Com efeito, a Resolução CNE/CES 5/2018 ambiciona, objetivamente, a emancipação intelectual de seus estudantes por meio de: “[...] uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania”.

Não obstante, como lembra Becker interpretado por Adorno (2020, p. 191), “a questão da emancipação é a rigor um problema mundial”. Adorno (2020, p. 192) acolhe esta asserção, arrola o individualismo estadunidense e a ideia de adaptação darwinista encampada por Spencer (ou embrutecimento, se vertida à educação), transmutada em “[...] ajustamento... que tolhe e restringe a independência no próprio ato, mesmo de sua proclamação”, e conclui que, apesar das diferenças entre esta ideologia e a filosofia de Heidegger na Alemanha, ambas glorificariam a “heteronomia”, servindo de arras à “teoria das ideologias”, por coincidirem “[...] nos termos de sua referência social, ou seja, naquilo que procuram manter ou defender”, ainda que de modo velado, o *status quo* da menoridade em larga escala.

É incorreto, todavia, confundir autonomia ou emancipação com anarquia. No âmbito da educação na primeira infância, Adorno (2020, p. 193) enfatiza que “[...] um ser humano autônomo, e portanto emancipado”, depende, sobretudo neste momento inicial da vida, de algum tipo de autoridade que, bem exercida, pode aflorar, nas crianças ditas comportadas, a fina flor da emancipação, de acordo com “[...] Investigações empíricas tais como as realizadas nos Estados Unidos” por “Else Frenkel-Brunswik”.

A autoridade seria, então, “[...] um momento genético pelo processo da emancipação” (Adorno, 2020, p. 194), não apropriada, como consectário lógico desta ideia, à educação universitária ou, também conhecida, como ensino superior; que, diga-se de passagem, de “superior”, nada tem, vez ou outra, em relação aos níveis “inferiores” de ensino. Sem tardança, melhor seria, nessa linha de raciocínio, denominá-lo de ensino posterior, ao invés de superior, o que, no subconsciente popular, tonifica, em tese, um leque insondável de desigualdades na segregação, inclusive no mercado de trabalho, entre aqueles com e sem um diploma universitário, assentes no “[...] conceito de papel” ou função em “[...] todo o espectro social” (Adorno, 2020, p. 196).

Becker interpretado por Adorno (2020, p. 194) arremata, de imediato, a ideia desenvolvida pelo seu interlocutor e fixa a seguinte “[...] questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”. Nesse sentido, descortina-se a “[...] tarefa principal” do professor: “[...] se tornar supérfluo” (Adorno, 2020, p. 194). Com o avanço das

novas tecnologias, dir-se-ia, sem nenhum receio, que o “velho” ou antiquado professor “explicador”⁵ é um ser natimorto, já supérfluo desde o início.

Há outras duas considerações de Becker de acordo com Adorno (2020, p. 197-198) de especial relevância. A primeira delas é “[...] traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas”, sem que o apelo a esta se camufle em “uma espécie de disfarce da manutenção do estado geral de menoridade” (Adorno, 2020, p. 197). E a segunda, acrescenta Becker, conforme Adorno (2020, p. 198), importa na conscientização de que “[...] o mesmo processo que torna possível a maioria pela emancipação também coloca em risco os resultados da emancipação a partir da fraqueza do eu ou do risco da fraqueza do eu”, a exigir, na educação jurídica do século XXI, o estudo aprofundado dos temas da inteligência e quociente emocional, não previstos na Resolução CNE/CES 5/2018.

Adorno (2020, p. 198-199) aponta, por conseguinte, a organização ou configuração social heterônoma como barreira, de difícil transposição, rumo à autonomia do indivíduo, na medida em que “[...] a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam”. Como ponto de partida ou tentativa de solução deste cenário desafiador, Becker interpretado por Adorno (2020, p. 199) propõe a “[...] reforma da escola” e o “[...] fim da educação conforme um cânone estabelecido”, substituindo-o “[...] por uma oferta disciplinar muito diversificada” e “[...] uma escola – conforme a expressão técnica – dotada de ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas”. Essa diferenciação, no plano das disciplinas jurídicas, pode ocorrer, por exemplo, com a oferta de estudos transversais sobre Direito e inteligência emocional.

Aí entram em cena, aquilo que Becker, lembrado por Adorno (2020, p. 199) qualifica de “[...] jogos de emancipação”, exemplificados pela “[...] participação estudantil na administração”, a partir de um centro acadêmico democrático e atuante, na “[...] definição” – diga-se, cooperativa e coparticipativa – “[...] de seu programa de estudos e na seleção” – ainda que parcialmente adaptável ou flexível – “de sua programação de disciplinas”. Tais situações formativas concretas, tornariam, de acordo com Becker no diálogo com Adorno (2020, p. 199), o estudante “[...] mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões, e não de decisões previamente dadas”. Não significa, entretanto, que inexistam decisões previamente dadas, pois a própria abertura à maior

⁵ O conceito de professor/mestre “explicador” será retomado e explicitado doravante, com base nas lições de Rancière (2020).

participação, escolhas ampliadas e, em suma, à autonomia do estudante, não deixa de consubstanciar, apesar de maleável, uma decisão pedagógica prévia.

Esse sistema educacional democrático, adverte Becker, de acordo com Adorno (2020, p. 199), não coíbe eventuais distorções e a sua conversão “[...] em fachada aparente” e “[...] instância tecnocrática de seleção” dos estudantes “mais hábeis, talentosos ou espertos” (este último trecho entre aspas não foi extraído do diálogo entre Adorno e Becker; a utilização deste sinal gráfico é, na verdade, representativa de uma ironia ou sarcasmo à meritocracia).

Vale lembrar, aqui, a seguinte frase de Dewey (1944, p. 87): “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience”. Ainda assim, os “jogos de emancipação” podem ser benéficos ao desenvolvimento e à conquista do comportamento autônomo, “oferecendo ao estudante” a “chance de participação da definição de seu próprio currículo escolar objetivo” (Becker interpretado por Adorno, 2020, 199), o que implica, até mesmo, se necessário for, na contratação de novos docentes especializados em um campo ou ciência, não disponível na grade curricular, e, acima de tudo, de diálogos sérios e comprometidos sobre o poder e a virtude da humildade.

O protagonismo dos estudantes é ínsito aos jogos de emancipação que remontam ao esclarecimento kantiano e representam uma espécie de versão atualizada de saída da minoridade no ambiente acadêmico. O protagonismo estudantil advém, então, de tais jogos, práticas ou experiências pedagógicas. Assim, se a exigência emancipação é, de fato, evidente em uma democracia, como sugere Adorno (2020, p. 185), esta canaliza aquela ao permitir a participação ativa do estudante na construção de sua jornada acadêmica e, em última análise, de sua autobiografia. A partir daí, ou seja, dos jogos de emancipação em um ambiente democrático, é que o estudante de Direito pode se tornar protagonista e intervir nas políticas públicas educacionais vigentes para o seu curso, tornando-as mais efetivas. O sentido é, portanto, distinto daquele inserido na BNCC (Brasil, 2018).

Adorno (2020, p. 201) “[...] advogaria bastante uma educação do ‘tornar infecto’” o estudante à heteronomia, às mensagens subliminares tendenciosas, aos preconceitos estruturais e, no geral, à manipulação histórica do pensamento, promovidos pelos meios de comunicação, como as emissoras de rádio, a indústria cinematográfica e, mais recentemente, as redes sociais. Desmascará-los e discuti-los em estudos específicos de análise de conteúdo, vieses e ruídos, como parte do conteúdo curricular básico da graduação em Direito, é uma das exigências atuais para “[...] uma adequada formação teórica, profissional e prática” (art. 2º, II, Res. CNE/CES 5/2018).

Levada a sério, uma educação do “tornar infecto” pode, porventura, gerar, tanto nos estudantes, quanto nos professores, uma criticidade fundamentada aparelhada à autonomia e, portanto, à emancipação intelectual. Porém, inobstante os inúmeros esforços imaginados ou imagináveis na consecução deste ideal, remanesce, como salienta Adorno (2020, p. 202), “[...] a questão da possibilidade de, mesmo ocorrendo tudo isso, aquele que por essa via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento”. Ou seja, “[...] mesmo esse homem emancipado” está “[...] arriscado... a não ser emancipado” (Adorno, 2020, p. 202), ou a não se portar como tal em algumas situações.

Sem embargo, esse evento ou risco provável não desmonta, com efeito, um projeto educacional de imunização à heteronomia, mas serve, antes, como “[...] uma espécie de alerta para ter cuidado frente ao otimismo” (Adorno, 2020, p. 202) automático e gratuito. Como todo e qualquer projeto educacional, se incorporado, ademais, à respectiva política pública, o monitoramento, avaliação e a correção de falhas é, após a devida implementação, um dos seus principais estágios. Pode ser, talvez, que o ciclo da política pública concebida para a graduação em Direito esteja, em determinados casos, incompleto na sua fase de implantação ou de avaliação continuada. É o que se notou, diga-se de passagem, do conteúdo do questionário e entrevistas analisados no Capítulo 3. E quando isso ocorre, ou seja, quando um ciclo é paralisado ou irregular, torna-se fácil engendrar a censura ferina às mudanças e transformações na educação jurídica.

3.7 A Pedagogia Kantiana

Kant (2021) não se ocupou, em sua vasta produção literária, sobre a educação universitária. Dedicou, na verdade, apenas uma obra à pedagogia aplicada às crianças. Em “Sobre a Pedagogia” (2021), existem, contudo, algumas reflexões passíveis de extrapolação, *mutatis mutandis*, à educação jurídica contemporânea, principalmente a partir da segunda parte da obra, destinada à educação prática.

O filósofo germânico (Kant, 2021, p. 71) questiona, no limiar da segunda parte, se “[...] seria preferível... um grande volume de conhecimento ou então um saber apenas reduzido, mas que seja sólido”. E arremata (Kant, 2021, p. 71-72): “[...] Saber menos, mas com solidez, é melhor do que saber muito e com superficialidade, pois esta última, no fim, há de se fazer notar”.

É difícil mensurar, todavia, o que representa, sobretudo na atualidade, um grande volume de conhecimento em uma ou mais ciências. A experiência mostra, é verdade, que o Exame de Ordem e os concursos públicos para as carreiras jurídicas impõem ao candidato um grande volume de conhecimento e, mais especificamente, uma capacidade mnemônica bem treinada e aguçada. Kant (2021, p. 52) exalta esse último atributo na primeira parte da obra, “[...] sobre a educação física”, com a seguinte observação: “[...] A máxima *‘tantum scimus, quantum memoria tenemus’* (‘sabemos tanto quanto retemos na memória’) decerto tem sua correção e, por isso, a cultura da memória é muito necessária”.

Embora importantes, a memória e um grande volume de conhecimento, seja lá qual for a unidade de medida, não são o bastante a nenhum ser humano. Kant (2021, p. 72) ainda diz que é melhor que a criança “[...] saiba algo de tudo com alguma solidez, pois senão ela enganaria e deslumbraria os outros com seus conhecimentos aprendidos superficialmente”. Em sentido oposto, conhecimentos superficiais não são, necessariamente, causa de insídia intelectual. São, algumas vezes, os conhecimentos aprofundados, um dos principais componentes da etiologia da falácia.

É impossível, no estado da arte de qualquer ciência, um grande volume de conhecimento ou, ainda, que se “[...] saiba de tudo com alguma solidez” (Kant, 2021, p. 72). Não é desejável, também, que os conhecimentos apreendidos, o sejam com superficialidade. No âmbito da educação, a questão central não reside no acúmulo de tudo com alguma solidez, mas no esclarecimento. É evidente, em contrapartida, que algum conhecimento deverá e será acumulado, não obstante, possa rapidamente derruir, em certa medida, diante da vertiginosa evolução do Direito e de suas intermitentes safras legiferantes.

De resto, a pedagogia kantiana é pouco útil à educação jurídica. Mesmo assim, Kant (2021, p. 23), ressalta, na primeira parte desta obra, a importância dos experimentos, tão incomuns no Direito, e assenta uma simples verdade: “[...] nenhuma geração logra apresentar um plano educacional completo” e, *permissa venia*, completamente emancipatório ou completamente embrutecedor. Daí ser uma aporia, qualquer plano educacional (a ser) instituído e rigorosamente seguido, dada a incompletude imanente a todo sistema simbólico, clarificada, na matemática, por Gödel (1931 *apud* GAUFEY, 2018, p. 131-158). É, por isso, exatamente por sua incompletude, que o protagonismo estudantil pode suprir algumas de suas lacunas, mas não todas.

3.8 O Mestre Ignorante de Rancière

Em “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, Rancière (2020) narra, como ele mesmo diz, uma “aventura intelectual” de “Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain”, em seu exílio nos Países-Baixos, nos idos de 1818 (Rancière, 2020, p. 17). Lá, sob a liberalidade do rei, assumiu “[...] o posto de professor em meio período”, enfrentando, logo no início, o desafio de se comunicar com aqueles que decidiram se beneficiar de suas lições: ele desconhecia totalmente o holandês e muitos estudantes ignoravam a língua francesa.

Em todo relacionamento interpessoal, há e sempre haverá temas conhecidos e desconhecidos a compartilhar. Jacotot teve, então, a brilhante ideia de buscar uma “[...] coisa comum” (Rancière, 2020, p. 18), a fim de se aproximar dos estudantes. Selecionou, portanto, uma edição bilíngue do *Telêmaco*. Assim: “Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês” (Rancière, 2020, p. 18).

Na metade do primeiro livro, Jacotot orientou a repetição daquilo que os estudantes haviam aprendido e, no mais, que apenas lessem o restante e, na sequência, narrassem a história mitológica. Essa experiência filosófica foi além das expectativas de Jacotot. Ato contínuo, os estudantes praticaram, sozinhos, a escrita em francês, descreveram as suas ideias sobre a leitura indicada e obtiveram, para a surpresa de Jacotot, grande êxito ortográfico e gramatical. A partir do sucesso desta experiência, surgem, em consequência, duas indagações: “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (Rancière, 2020, p. 20).

O mestre explicador está aprisionado e aprisiona os estudantes à lógica ou *looping* infinito da explicação. Ao explicar o conteúdo de um livro, jamais saberá, ao certo, se os estudantes realmente compreenderam os raciocínios desenvolvidos, quiçá com vieses e ruídos, na tentativa de compreensão de outros raciocínios. A necessidade viciante de explicações, impregnada no sistema educacional, tende, dessa forma, a impedir que o explicar pratique aquilo que Rancière (2020, p. 21) denomina de “[...] a arte da *distância*”.

Com base nesta arte, o verdadeiro mestre deve “[...] reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*” (Rancière, 2020, p. 21-22). Já o explicador aniquila a distância e, sob o domínio da palavra oral, submete o estudante às suas linhas de raciocínio sobre raciocínios alheios.

Diante desse quadro, Jacotot teve a seguinte revelação: “é preciso inverter a lógica do sistema explicador” (Rancière, 2020, p. 23) ou, em outros termos, é preciso inverter a lógica educacional da menoridade kantiana institucionalizada. Isto porque, enfatiza Rancière (2020,

p. 23): “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo”. O mundo se divide, no mito pedagógico, em duas inteligências hierarquizadas, uma inferior e outra superior, sendo esta a do mestre que, além de transmitir os seus conhecimentos, examina se o estudante logrou absorvê-los.

A tendência, aqui, é de prevalência dos argumentos de autoridade, em contraposição à “[...] educação problematizadora” descrita por Freire (2019a, p. 95-96), por meio da qual “[...] os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” e não via transmissão-memorização. Como afirma Freire (2019a, p. 97), “[...] o papel do educador problematizador”, nesta “[...] prática educativa” constituída por “[...] uma situação gnosiológica”, “[...] é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (grifos do autor).

Assim, como esclarecem Durán e Kohan (2018, p. 33), “[...] o professor que explica recebe uma autoridade fundamental no processo de aprendizado, visto que se torna juiz que determina quando a explicação foi corretamente compreendida”. Por conseguinte, o resultado da ordem explicadora é a anóxia da “[...] potencia de interpelar los saberes existentes” (Cerletti, 2020, p. 61) de estudantes, mas também de professores, na contramão de uma educação igualitária e emancipatória. Conforme explica Cerletti (2020, p. 61), a educação é igualitária: “[...] porque en la construcción de un camino propio no hay jerarquías, ya que cada uno es el artífice de su destino. Y justamente por esto, continuando con la terminología ranciereana, podemos decir también que esa potencia es la clave de una educación emancipadora”.

De acordo com Rancière (2020, p. 24), o princípio da (re)explicação é, para Jacotot, o princípio do embrutecimento do pedagogo esclarecido que, em seu mister, impõe uma “[...] distância imaginária” (Rancière, 2020, p. 27) e uma relação de dependência/jugo/superioridade/controle/autoritarismo/desigualdade/doutrinação entre ele e o aluno, com a qual se inculca, neste último, o vezo explicativo, pegadiço e replicável. Cria-se, assim, na psiquê do aluno, um espírito servil (ou *animo servili*) condicionado à crença limitante da existência de um vínculo necessário, no fundo ilusório, entre uma inteligência “inferior”, a sua, e uma “superior”, a do mestre. A esse respeito, Knowles *et al.* (2020, p. 41) destacam o seguinte:

The pedagogical model assigns to the teacher full responsibility for making all decisions about what will be learned, how it will be learned, when it will be learned, and if it has been learned. It is teacher-directed education, leaving to the learner Only the submissive role of following a teacher’s instructions. Thus, it is based on these assumptions about learners:

1. *The need to know.* Learners only need to know that they must learn what the teacher teaches if they want to pass and get promoted; they do not need to know how what they learn will apply to their lives.
2. *The learner's self-concept.* The teacher's concept of the learner is that of a dependent personality; therefore, the learner's self-concept eventually becomes that of a dependent personality.

Jacotot busca romper essa lógica de aprendizado calcada na dependência absoluta entre estudante e professor. Da mesma forma que os alunos de Jacotot aprenderam francês a partir de uma edição bilíngue de Telêmaco, poderiam assim proceder, por comparação e esforço, em relação a outros textos escritos, sem a tutela ou curatela de um mestre explicador. O método de Jacotot era, assim, um “[...] método do *acaso... da igualdade*” e “[...] antes de mais nada, um método da *vontade*”, dada a possibilidade empiricamente demonstrada de um aprendizado eremítico, “[...] e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (Rancière, 2020, p. 30).

É digno de nota, por outro lado, que os alunos de Jacotot aprenderam “[...] sem mestre explicador, mas não sem mestre” (Rancière, 2020, p. 31). No lugar do mestre explicador, emerge, em oposição ou, gradativamente, como desdobramento da carreira docente, a figura do mestre emancipador. Para Kohan (2015, p. 119-120):

O professor de Jacotot é professor não porque sabe, a menos que o que saiba seja a igualdade das inteligências. E ninguém nem sequer isso sabe, é apenas uma opinião, um princípio político sem valor epistemológico que poderá ser verificado, mas nunca comprovado na prática. É verdade que esse professor tampouco sabe o que o estudante aprende, mas, na verdade, a única ignorância que para Jacotot diferencia o embrutecedor do emancipador é uma ignorância política, e não epistemológica: a ignorância da desigualdade prevalente na ordem institucional. É mais uma desobediência do que uma ignorância em sentido estrito. O professor emancipador conhece essa desigualdade, a sabe, e exatamente porque a sabe não a ouve, não quer saber nada com ela, a ignora no sentido de que resiste a ela, a confronta, a desobedece. Não há um elogio *stricto sensu* da ignorância como ausência de saber, mas de seu papel político como o motor de resistência e recusa em relação à desigualdade das inteligências. O mestre ignorante é, na verdade, um mestre desobediente, como Simón Rodríguez.

O caraquenho não teria maiores problemas em aceitar esse princípio e esse valor político da ignorância. Ele também trabalha com a ignorância em vários níveis. Em um, mais superficial, o termo parece ter seu sentido mais coloquial de falta de conhecimento, mas em um nível mais profundo o vê funcionar como uma falta de querer saber, de vontade de aprender (II, p. 118). O ignorante não é tanto aquele que não sabe, mas aquele que não pode ou não quer saber e que, por isso mesmo, não pode governar a si próprio. Sua indiferença está na relação com o mundo e também no “não olhar” que dirige ao estrangeiro – o indígena, o escravo. Os ignorantes podem acreditar-se muito instruídos, mas perderam completamente a curiosidade e a sensibilidade, que são os motores do saber, são completamente incapazes de governar suas vidas segundo o que sabem. Nesse sentido, quase socrático da ignorância, pode haver sábios ignorantes, embora pareça contraditório. Por isso, Rodríguez pretende eliminar a ignorância e a combater como um inimigo, como uma espécie de insensibilidade, de apatia, por seu caráter paralisante. Assim descrita, a ignorância também seria uma inimiga, e não uma aliada, de Jacotot.

Essa comparação de Kohan (2015, p. 119-120) entre Jacotot e Simón Rodríguez, é providencial, porque ajuda a eliminar eventual prejulgamento da expressão “mestre ignorante” utilizada pelo primeiro educador. Diz Kohan (2015, p. 120): “[...] pode haver sábios ignorantes, embora pareça contraditório”. Compreendida, transplantada e adaptada à educação jurídica, essa observação sensível induz a se cogitar a ignorância de alguns professores de Direito que, apesar das suas “credenciais”, embrutecem o estudante, não porque desconhecem as suas disciplinas, mas porque ignoram a (des)igualdade de inteligências na ordem institucional e explicadora. Dito de outro modo, não resistem a essa desigualdade, mas a conservam e a alimentam, normalmente, sem saber.

A antítese da emancipação intelectual, Rancière (2020, p. 31) denomina de embrutecimento, caracterizado pela subordinação, no processo de ensino, de uma vontade e uma inteligência a outra vontade e outra inteligência. Embrutecimento significa, portanto, a ambivalência entre essas duas vontades e inteligências (Rancière, 2020, p. 31) e integra, à moda da visão foucaultiana (Foucault, 2021, p. 131-132), uma “microfísica” ou “sistema de poder”, invisível e insidioso, que “barra, proíbe” e “invalida esse discurso e esse saber” plurais, igualitários e democráticos.

Em compensação, Jacotot conectou, em sua experimentação acadêmica, a vontade do aluno à do mestre, e a uma inteligência distinta, a da obra *Telêmaco*. A vontade do mestre guia o aluno, não mais sujeito à inteligência daquele, mas a dos livros (Rancière, 2020, p. 31-32). Nesse contexto, a leitura e o seu estímulo são, sem dúvida, medulares. Em pesquisa de campo com 339 participantes, Freitas (2014, p. 130-131) identificou, porém, a falta de leitura ou leitura deficitária entre estudantes e egressos de uma cidade do Norte do Paraná, como aspecto dificultador de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados e outros concursos públicos.

A emancipação consistirá, por conseguinte, na “[...] diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade”, explica Rancière (2020, p. 32). Em outro escrito, ele ainda acrescenta:

This is what Jacotot calls the equality of intelligences. This does not mean that all the actions of all intelligences are the same. It means that there is only one intelligence at work in all intellectual training. The ignorant schoolmaster – that is to say one who is ignorant of inequality – addresses him or himself to the ignorant person not from the point of view of the person’s ignorance but of the person’s knowledge; the one who is supposedly ignorant in fact already understands innumerable things... The obstacle stopping the abilities of the ignorant one is not his or her ignorance, but the consent

to inequality. The ignorant one holds the opinion that intelligences are not equal. (Rancière, 2010, p. 5).

Este método opõe-se à prática pedagógica tradicional, apoiada na dicotomia “ciência” *versus* “ignorância”, na dogmática, na meritocracia e na transmissão de conhecimentos do mestre ao aluno ignorante (Rancière, 2020, p. 32), num processo de retroalimentação abismal da distância intelectual entre um e outro. Para Sandel (2021, p. 229), há:

[...] duas características potencialmente condenáveis de um sistema de educação meritocrático que nossa linguagem de mobilidade social e oportunidade igual esconde: primeiro, uma sociedade fluida e móvel baseada em mérito, apesar de oposta à hierarquia hereditária, não é oposta à desigualdade; ao contrário, ela legítima desigualdades que surgem do mérito em vez de surgir de condições de nascimento. Segundo, um sistema que honra e recompensa “os maiores gênios” está propenso a rebaixar os demais, implícita ou explicitamente, como “lixo”.

Valoriza-se, na meritocracia, a inteligência, ao mesmo tempo em que se estigmatiza, como consequência necessária, “do outro lado da moeda”, a ignorância (ou “burrice”). Subliminarmente, a dicotomia entre “ciência” e “ignorância” na pedagogia, carrega, pois, a tirania estigmatizante do mérito denunciada por Sandel (2021, p. 229) e uma “[...] relação filosófica, muito mais fundamental”, entre o embrutecimento e a emancipação” (Rancière, 2020, p. 32). Enquanto o método clássico de ensino era forçosamente jungido à inteligência do aluno, este se tornava artífice do próprio método, durante as aulas de Jacotot. Dessa forma, observa Rancière (2020, p. 32-33): “[...] O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante”. No último caso, o ignorante pode ensinar aquilo que ignora e ser, nesta circunstância, ponte de acesso à ciência a outro ignorante. “O que é um mestre ignorante?”, indaga e responde, em outro texto mais recente, o próprio Rancière (2022, p. 52-53):

No nível empírico mais imediato, um mestre ignorante é um mestre que ensina aquilo que ignora... um segundo sentido para a expressão “mestre ignorante”: um mestre ignorante não é um ignorante que se entretém fazendo o papel de professor; é, sim, um mestre que ensina – que é para outra pessoa a causa do saber (*savoir*) – sem que transmita qualquer conhecimento. É, portanto, um professor que manifesta a dissociação entre a maestria do mestre (*maîtrise du maître*) e o seu conhecimento (*savoir*); que nos mostra que aquilo que chamamos de “transmissão do saber (*savoir*)” compreende, na realidade, duas relações intrincadas que nos convém dissociar: uma relação de vontade a vontade e uma relação de inteligência a inteligência.

Como dito anteriormente, embora Rancière não tenha tratado de cursos de Direito, a mobilização de suas ideias nesta tese é de inteira responsabilidade do pesquisador que busca

evitar o anacronismo e avançar na compreensão de um campo próprio, o Direito, a partir das contribuições do pensador francês. Feito este esclarecimento, a lógica do mestre ignorante pode não ser a do ensino regular das disciplinas jurídicas, mas é, sem dúvida, a viga mestra da pesquisa e da extensão (*e. g.*, iniciação científica, grupos de estudo e de pesquisa). Sua incorporação institucional ou individual, à cátedra jurídica cotidiana é, no mínimo, desafiadora, quando se apurou, por exemplo, no Brasil, uma queda vertiginosa de leitores, aproximadamente 4,6 milhões, entre os anos de 2015 e 2019 (Abe, 2020).

A partir desta premissa fática, uma ilação é inegável: não se rompe, de maneira abrupta, o sistema explicador, incrustrado, desde tempos imemoriais, no múnus de ensinar. O sistema explicador não deixa de fomentar, em alguma medida, a emancipação de determinados alunos. Embora possa, em alguns casos, limitá-la ou retardá-la, não se traduz, sob nenhum prisma, como óbice intransponível à emancipação de uns e de outros. O seu resultado é, contudo, imprevisível. E, do mesmo jeito, assim será em relação ao sistema designado, em Rancière, como emancipador. Parafraseando Taleb (2021, p. 97), são necessários muito mais que mil dias para se comprovar que um ou mais métodos educacionais abrem, *ipso facto*, as portas da emancipação intelectual ou:

[...] para aceitar que um escritor é desprovido de talento, que um mercado não vai quebrar, que uma guerra não vai acontecer, que um projeto é um caso perdido, que um país não é ‘nosso aliado’, que uma empresa não irá à falência, que certo analista de uma corretora de valores não é um charlatão, ou que um vizinho não vai nos atacar.

Sob esse enfoque, saber se “a educação jurídica permite a emancipação intelectual dos seus estudantes” pode ser considerada, por alguns, uma aporia; e a emancipação intelectual, na esteira das reflexões de Taleb (2021, p. 12), um majestoso “Cisne Negro”, que, a depender do ponto de vista, tanto pode ser um “evento altamente esperado que *não ocorre*”, quanto um “evento altamente improvável” que acaba ocorrendo.

A despeito disso, a implementação de um sistema pretensamente emancipador proposto por Jacotot e Rancière, radicado na igualdade de inteligências e na leitura, deve representar um empreendimento coletivo que depende, a rigor, do aprimoramento/aprofundamento pedagógico dos docentes do curso de graduação em Direito em primeiro lugar e, em segundo lugar, de consensos, mediação das divergências/resistências e propostas/projetos institucionais, para que os seus alunos sintam-se plenamente capazes de “[...] aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (Rancière, 2020, p. 38), encontrando, *sponte propria*, se necessário for, a saída da menoridade.

Ainda assim, como explica Luhmann (2000): “O futuro permanece desconhecido (caso contrário não seria reconhecível como futuro, mas o desconhecido do futuro é ao mesmo tempo o recurso mais importante para a tomada de decisões” (traduzido do alemão). Entretanto, novas decisões, em qualquer esfera e, particularmente, na educação jurídica, exigem ampla participação dos estudantes. Com efeito: “Participação agora significa: ter influência nas decisões e não mais: encontrar seu lugar em um todo maior” (Luhmann, 2000) (traduzido do alemão).

Não obstante, com a devida vênua ao eminente sociólogo e um sutil reparo de sua asserção, participar significa tanto influenciar futuras decisões, quanto (re)encontrar, amiúde, um lugar no mundo. Nesse sentido, a participação é um processo ambivalente. Isto é, enquanto se tem oportunidades para influenciar o futuro, se vai paulatinamente encontrando a si mesmo, como indivíduo e agente transformador da realidade. Será, porém, que os estudantes de Direito tendem a passar por este processo? Os resultados da pesquisa empírica realizada nesta tese, mostraram que não.

3.9 O Espectador Emancipado de Rancière

Em seu livro “O Espectador Emancipado”, Rancière (2012) reservou diversas reflexões profícuas a respeito do teatro e das artes. Algumas delas, podem, decerto, ser aplicadas à educação jurídica e muitas, senão todas, de maneira abrangente, ao campo educacional. De acordo com uma de suas reflexões iniciais: “É preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos” (Rancière, 2012, p. 9).

Carreada à sala de aula, em uma escola de Direito, essa reflexão admite a seguinte adaptação: É preciso um ambiente de aula sem espectadores, em que os estudantes aprendam em vez de ser seduzidos por solilóquios rebuscados, na qual eles se tornem participantes ativos e não *voyeurs* passivos. “Ser espectador”, para Rancière (2012, p. 8), “[...] é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir”. Daí decorrem duas fórmulas, de acordo com Rancière (2012, p. 10). A primeira preconiza, imperativamente, que “[...] é preciso arrancar o espectador ao embrutecimento do parvo fascinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena” (Rancière, 2012, p. 10). Nessa ordem de ideias, prossegue Rancière (2012, p. 10):

A este [o espectador embruteado] será mostrado, portanto, um espetáculo estranho, inabitual, um enigma cujo sentido ele precise buscar. Assim, será obrigado a trocar a posição de espectador passivo pela de inquiridor ou experimentador científico que observa os fenômenos e procura suas causas. Ou então lhe será proposto um dilema exemplar, semelhante aos propostos às pessoas empenhadas nas decisões da ação. Desse modo, precisará aguçar seu próprio senso de avaliação das razões, da discussão e da escolha decisiva.

Já a segunda fórmula censura “[...] essa própria distância reflexiva que deve ser abolida”, de sorte que (Rancière, 2012, p. 10):

O espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais.

Como hipótese, a educação jurídica contemporânea carece, presumivelmente, de uma dose adequada de empiria. Em certos momentos, todavia, o ser humano poderá assumir, conscientemente, a posição de espectador racional, distante do palco, criando e recriando, no ato de observar, as suas próprias experiências. E em outros, deixará de sê-lo, para suplantar, uma vez mais, qualquer distância arbitrária, dando lugar à sua participação vital e integrada ao espetáculo.

Isto não significa, contudo, que, no primeiro caso, tenha assumido uma posição de passividade, pois não há, propriamente, uma única postura ideal, na medida em que o distanciamento taciturno, também pode ser um eficiente método de reflexão emancipada. Logo, as duas fórmulas aludidas por Rancière (2012, p. 10) não se contradizem *a priori*, admitindo, ao contrário, a sua combinação, frequentemente levada a efeito pela “[...] prática e a teoria do teatro reformado” (Rancière, 2012, p. 10).

Nesse sentido, aponta Rancière (2012, p. 10): “As iniciativas modernas de reforma do teatro oscilaram constantemente entre esses dois polos, da inquirição distante e da participação vital, com o risco de misturar seus princípios e seus efeitos”. De igual modo, as iniciativas educacionais têm oscilado, há algum tempo, entre as metodologias passivas e ativas ou, sob a perspectiva teatral, entre “[...] o teatro épico de Brecht e o teatro da crueldade de Artaud” (Rancière, 2012, p. 10). Ocorre que: “Em ambos os casos, o teatro apresenta-se como uma mediação orientada para a sua própria supressão” (Rancière, 2012, p. 13).

Essa “[...] mediação autoevanescente”, assim denominada por Rancière (2012, p. 13), traduz, de acordo com ele, “[...] a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância de seu saber e a ignorância do ignorante”. Surge, a partir daí, o paradoxo da desigualdade das inteligências: a distância entre um e outro é reduzida e recriada

ininterruptamente, sendo representada, em Rancière (2012, p. 14), pela “[...] metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe”. Afirma, na sequência, Rancière (2012, p. 14):

Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências. Essa comprovação interminável é o que Jacotot chama de embrutecimento.

A essa prática de embrutecimento ele opunha a prática da emancipação intelectual. A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo.

O aprendizado humano, complementa Rancière (2012, p. 15) se desenvolve pela observação e comparação. Assim: “Se o iletrado conhece apenas uma prece de cor, ele pode comparar esse saber com o que ainda ignora: as palavras dessa prece escritas no papel” (Rancière, 2012, p. 15). Com esse raciocínio, ele observa, diz o que viu, comprova o que disse e, em suma, “[...] traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe” (Rancière, 2012, p. 15).

Aprender é traduzir aquilo que se ignora. Aí está, para Rancière (2012, p. 15), o “[...] cerne da prática emancipadora do mestre ignorante”, que, na educação jurídica, pode se materializar de inúmeras formas, a exemplo do “[...] incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica” (Art. 2º, § 1º, da Res. CNE/CES 5/2018). Não se trata de aprender para ocupar uma posição, a do intelectual, mas de aprender “[...] para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras” (Rancière, 2012, p. 15).

Por isso, o mestre ignorante assiste, no fundo, aquele que ignora, em seus caminhos e aventuras intelectuais. Em seu mister, “[...] assim é chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do ‘saber da ignorância’ e [...] dissociou sua qualidade de mestre de seu saber” (Rancière, 2012, p. 15). Regressando às correntes teatrais de Brecht e Artaud, comentadas por Rancière (2012, p. 10 e 13), o uso da linguagem permeia as relações humanas e pode, como se sabe, ser sorrateiro e capcioso. Então, indaga, a partir daí, Rancière (2012, p. 16): “Por que

assimilar escuta e passividade, senão em virtude do preconceito segundo o qual a palavra é o contrário da ação?”.

Na realidade, a emancipação se inicia quando se desperta a consciência das armadilhas da linguagem e das práticas embrutecedoras ou, nas palavras de Rancière (2012, p. 17), “[...] se questiona a oposição entre olhar e agir e se compreende as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer”, como pertencentes “[...] à estrutura da dominação e da sujeição”. Como realça Rancière (2012, p. 17): “Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições”. Por conseguinte, na educação emancipadora proposta por Rancière, não se atrela, de modo arbitrário, uma faculdade (olhar) a uma condição humana (passividade), nem mesmo se separa o “mestre” do “ignorante”, em posições forçosamente preestabelecidas.

Nessa dinâmica dialógica, o ato de aprender ou traduzir signos é, pois, um empreendimento compartilhado e cooperativo que compreende, ademais, os sete sentidos humanos, embaralhando-se “[...] a fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (Rancière, 2012, p. 23). Eis, em sua essência, um dos significados atribuídos, por Rancière (2012, p. 23), à palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre o conhecimento e a ignorância que, ao fim e ao cabo, remete a um dos trechos da Apologia de Sócrates, em que o referido filósofo se julgara mais sábio do que o seu interlocutor “[...] nessa modesta medida”, ou seja, “[...] no fato de não julgar que” conhecia aquilo que não conhecia sobre “[...] algo admirável e bom” (Platão, 2015, p. 144).

Ao contrário da emancipação de Rancière (2012, p. 23), a educação jurídica dogmática e explicadora estabelece uma fronteira clara entre o conhecimento do professor e a ignorância do estudante. Embaralhá-la, como propõe Rancière (2012, p. 23), depende da existência de condições favoráveis ao protagonismo deste último. Verificou-se, contudo, na pesquisa empírica desta tese, a precariedade ou inexistência do protagonismo estudantil, o que embaraça, na educação jurídica, a emancipação intelectual.

4 EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO: O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEUS CURSOS DE DIREITO

4.1 Pilotos do Questionário e Entrevistas

Foram realizados dois pilotos: uma aplicação de questionário e uma entrevista com colegas do Doutorado em Educação da PUC – Campinas. Passa-se, portanto, a analisá-los nesta ordem. Para a análise de conteúdo das respostas fornecidas às perguntas do questionário, utilizar-se-á a obra de Bardin (2016), para a sua interpretação e a articulação de inferências. Para os pilotos, as lições desta autora (Bardin, 2016) não foram aprofundadas, ao contrário dos próximos capítulos, nos quais se buscou esmiuçá-las e segui-las, na medida do possível.

No questionário, atuaram, como possíveis categorias, os temas: i) emancipação intelectual; ii) professor explicador; iii) projeto pedagógico; iv) resoluções; v) estudo; vi) aulas; vii) pesquisa; viii) participação; ix) aprendizagem. As respostas colhidas revelam que os temas interligados da emancipação intelectual e do professor explicador eram desconhecidos pela respondente, o que pode sugerir, de modo geral, um conhecimento escasso ou ausente do professor de Direito a respeito do campo da educação. Em contrapartida, a respondente afirmou conhecer tanto o projeto pedagógico do respectivo curso de Direito, como também as Res. CNE/CES 5/2018 e 2/2021, estando, portanto, a par das diretrizes pedagógicas pertinentes à educação jurídica.

Por outro lado, no que toca ao estudo, observa-se a existência de autonomia da respondente nos bancos escolares, ou seja, enquanto estudante do curso de graduação em Direito, não obstante se suponha a sua sujeição, à época, a um sistema educacional explicador, calcado na supervalorização da aprendizagem. Infere-se, com isso, que este sistema não inibe, por completo, a autonomia do estudante ou a sua emancipação intelectual. Tanto é que a própria respondente, na qualidade de professora, não ministra aulas predominantemente expositivas, o que pode ser um sinal da utilização de metodologias ativas e da transição gradativa do sistema educacional explicador ao emancipatório, apesar de, em sua opinião, prevalecer, na educação jurídica, a tendência de uma aprendizagem baseada na repetição automática de conhecimentos.

Isto sugere, muito provavelmente, a predominância de professores explicadores e a tímida inserção, na educação jurídica, de práticas emancipatórias, como, por exemplo, as metodologias ativas. Este, como se vê, não é o caso da respondente que, aparentemente, busca empregar práticas emancipatórias e incentivar os seus estudantes à pesquisa científica, elidindo-se, por conseguinte, o viés absoluto da autorreplicação do sistema educacional explicador.

Existem, porém, dois obstáculos potenciais, na esfera institucional, à amplitude da racionalidade/ação comunicativas e, por conseguinte, à emancipação dos estudantes de Direito. Em primeiro lugar, as diretrizes estabelecidas pelas Res. CNE/CES 5/2018 e 2/2021, bem como o projeto pedagógico, não são ampla e constantemente discutidos com os estudantes. E, em segundo lugar, o estudante não tem participação ativa na construção do conteúdo programático das disciplinas, o que permite inferir que os temas são fechados e definidos, apenas e tão somente, seja pela instituição de ensino, pelo professor ou por ambos, sem que se dê abertura àquilo que Becker interpretado por Adorno (2020, p. 199) qualificou como “jogos de emancipação”. Pode ser, também, que não exista espaço ou que este seja bastante pontual e restrito, para que se fomente, em sala de aula, a investigação de temas interditos, de acordo com Foucault (2014a, p. 8-10), ou geradores, conforme a concepção de Freire (2019a, p. 134), segundo a qual:

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo.

O implícito destas respostas situadas na esfera institucional é, ao que parece, o seguinte: a racionalidade/ação comunicativas e a emancipação intelectual encontram obstáculos à sua conquista por parte do estudante que, com esforço e boa vontade, pode, mais cedo ou mais tarde, superá-los. Melhor seria, no entanto, que a superação destes obstáculos envolvesse uma atuação coordenada e conjunta entre instituição de ensino, professores e estudantes. Caso contrário, alguns estudantes o superarão, enquanto outros não terão o mesmo êxito. Se há alguma racionalidade/ação comunicativa no curso de Direito, esta deverá ser ampliada e, se não há nenhuma, urge, portanto, implementá-la, inclusive contra a tendência antidialógica da era digital.

Como adverte Han (2022, p. 61-62): “A comunicação tem se tornado hoje cada vez menos discursiva, à medida que lhe escapa cada vez mais a dimensão do outro. A sociedade decai em identidades inconciliáveis sem alteridade”. Será, então, que a educação jurídica decaiu ou nunca se desviou de um cenário de identidades inconciliáveis de professores e estudantes, sem qualquer alteridade entre eles e uma vivência verdadeiramente democrática, constituída, como diria Han (2022, p. 62), por uma “[...] comunidade da escuta atenta”?

A emancipação intelectual deve, pois, assumir uma posição de centralidade na educação jurídica, sobretudo no âmbito das políticas públicas que deverão estabelecer mecanismos que

estimulem o protagonismo estudantil, como a participação ativa dos estudantes na construção do conteúdo das disciplinas e na revisão periódica do projeto pedagógico do curso de Direito. Contudo, frente à educação jurídica dogmática, a emancipação intelectual pode ser atingida, mas apenas de forma acidental, por um ou mais estudantes.

Por sua vez, o piloto da entrevista foi conduzido com um colega do doutorado que contribuiu para se chegar a algumas respostas provisórias às reflexões incipientes da presente tese, corroboradas, *a posteriori*, na pesquisa de campo. Às perguntas: “Como você vivencia a educação jurídica no seu curso de graduação?” e como ele as conduziu (?), sobretudo com relação a estudos paralelos ou complementares, obteve-se a seguinte resposta:

A graduação hoje, o que eu mais gosto de enfatizar e as melhores lembranças que eu tenho da graduação, é aquele aspecto clássico e até um pouco conservador do professor que se dispõe a dar uma aula expositiva, do professor que se dispõe a mostrar as estruturas, a te mostrar qual o caminho das pedras para você lidar com um determinado conhecimento, uma determinada área; então acho que as melhores lembranças né e aquilo que acho que mais venha depois frutificar né, considerando que um aula ou curso de graduação nas suas diversas ramificações, isso é uma espécie de momento em que você planta, o que o professor planta pra depois você colher daquilo que te foi plantado, é isso, é exposição sistemática, metódica, eu acho que isso não significa para o professor maior dispêndio de energia, mas apenas a demonstração de um conteúdo da forma mais clara, lógica, coesa, bem ao estilo iluminista mesmo, da razão esclarecida, da razão que quer esclarecer né, acho que é o principal, o que mais me causa encanto, lembrança e gosto né, pra você se dispor a sentar em uma sala de aula e ficar ouvindo alguém, é com essa finalidade.

Essa primeira resposta revela o apreço do entrevistado pela explicação que, de forma alguma, ao menos de maneira aparente, parece tê-lo tornado embrutecido ou não emancipado. Assim, o método explicador pode não ser antagônico à educação emancipadora. Sob essa ótica, a explicação não seria, por si só, algo abominável, mas, vez ou outra, absolutamente necessária. Não é, portanto, um mal a ser debelado, mas parte integrante da educação.

Logo, conclui-se, ao menos por ora, com base nesta resposta, que a explicação não é, por si só, a causa do embrutecimento ou mesmo da emancipação intelectual. Em tese, a explicação é apenas um método, dentre vários outros, capaz de instigar ou não a curiosidade do estudante. Presumivelmente, é o seu uso exagerado uma possível causa ou concausa do embrutecimento ou da menoridade. Vê-se, no entanto, por lapso naturalmente, que o respondente, embora indagado, olvidou-se de mencionar, neste momento inicial, a realização de estudos paralelos e complementares, o que não significa que tenha deixado de realizá-los.

No que toca à pergunta “Você conhece as Resoluções números 5 de 2018 e 2 de 2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito?”, o entrevistado replicou negativamente. Antecipou-se, como hipótese, a mesma resposta por parte de um ou mais estudantes de Direito,

de sorte a sugerir, em alguma medida, uma falta de informações necessárias ao protagonismo e reivindicações estudantis na (ou por meio da) educação jurídica. Passando à pergunta: a pesquisa científica na sua graduação era amplamente incentivada pelos seus professores ou mesmo pela instituição de ensino, o entrevistado disse:

Eu, eu sinto que não. É, falando assim do meu caso, eu vejo como tendo sido felicitado com uma sorte ou privilégio de um determinado momento, uma professora que nem era do curso de graduação que eu fazia né, de uma disciplina eletiva que eu fiz em outro curso, é [...] me convidou pra fazer iniciação científica [...].

A ausência de estímulo à pesquisa científica pode, talvez, ser um sintoma do embrutecimento e obstáculo à emancipação intelectual. Se o estudante não é estimulado a pesquisar com rigor científico, mais fácil será submetê-lo ao furor explicativo que, muito provavelmente, dificulta ou impossibilita a sua autonomia e emancipação intelectual. Sem a pesquisa ou iniciação científica, limitada a uns poucos “sortudos” ou “privilegiados”, perde-se uma prática emancipatória importante na vida acadêmica. A seguir, o entrevistado respondeu afirmativamente que as aulas oferecidas no curso de graduação possibilitaram uma visão crítica sobre posições consolidadas nos respectivos campos.

A visão crítica não é, contudo, predicado exclusivo de um indivíduo supostamente emancipado. O indivíduo “embrutecido” também pode ter uma visão crítica sobre inúmeras questões. A criticidade e a problematização são passos cruciais rumo à emancipação intelectual, mas não são, como dito anteriormente, o bastante para atingi-la. Decerto, a criticidade pode se assemelhar, em alguns casos, a um placebo, inútil ao tratamento de determinada patologia. Pode, pois, se confundir com emancipação intelectual, mas não a traduz de maneira integral. Dito de outro modo, é apenas uma de suas partes, mas não o todo.

Há, por aí, indivíduos “embrutecidos” com uma visão crítica sobre muitos assuntos, que nada fazem além de praguejar. Ouvi-los também pode proporcionar, indubitavelmente, grandes aprendizados. As suas palavras são, contudo, jogadas ao vento, acorrentadas ao mundo do “dever-ser”, sem nenhum empenho concreto de transformação da realidade/sociedade. Por outro lado, o fomento da criticidade em cursos de graduação pode ser o prenúncio da existência de uma das condições imprescindíveis à emancipação intelectual.

Mesmo submetido, ao que tudo indica, a um sistema educacional explicador, o entrevistado mostrou interesse em buscar autonomamente outros saberes. E ainda que não tenha sido estimulado, de modo enfático, à pesquisa científica, considera que o respectivo curso de graduação o habilitou a procurá-la.

Vê-se, aqui, um curioso paradoxo do sistema educacional explicador, capaz de despertar o espírito científico do estudante; outra condição necessária à emancipação intelectual. Curiosamente, as exposições filosóficas pelo método explicador, estimularam a pesquisa. A resposta deve, porém, ser avaliada com alguma reserva, pois este efeito pode ser limitado a determinados estudantes e não ser replicável, portanto, à educação jurídica. Se o método explicador fomenta o espírito científico, essa é uma questão em aberto.

Perguntou-se, ainda, ao entrevistado, se ele havia sido estimulado, ao longo dos cursos de graduação, a construir o seu próprio conhecimento, a ir atrás de leituras que estavam ali no plano inicial de ensino, no conteúdo programático, e até mesmo de outras que não estivessem previstas. Segue a resposta: “[...] talvez por uma característica talvez pessoal, se adquiria, ir buscar mais, me aprofundar mais, explorar mais algumas zonas que não pareciam muito esclarecidas”.

Mais adiante, o entrevistado acrescentou, ao ser novamente indagado, que essa atitude não era francamente estimulada, mas dependia de um “casamento de interesses” entre professor e estudante; algo, portanto, acidental no cotidiano acadêmico e sugestivo de uma satisfação da maioria dos estudantes com o conteúdo ministrado durante as aulas regulares do seu curso ou, em outras palavras, com a “educação bancária” (Freire, 2019a, p. 81).

Você já ouviu falar do conceito do Jacques Rancière de “professor explicador”? Diante desta pergunta, o entrevistado respondeu afirmativamente, dizendo, no entanto, que só havia ouvido falar e que o professor explicador seria visto de forma negativa para o papel do professor. Posteriormente, indagou-se se o entrevistado tivera mais professores explicadores, dizendo que teve professores “[...] instigavam”. Mas, instigavam de que forma? Cite um exemplo. “Eles” [os professores], respondeu, gostavam muito de [...] é, de [...] é [...], explorar alguns textos que davam para serem lidos né, as salas de aula funcionavam como uma espécie de debate, de um lugar para debater textos”. As leituras prévias, mais comuns na Universidade Federal, eram, contudo, pouco proveitosas, conforme esclarecido, um pouco depois, pelo entrevistado.

No que toca ao conteúdo programático, a sua exibição em sala de aula por parte do professor, era exclusivamente burocrática, “para cumprir uma regra, alguma determinação”, alegou o entrevistado. Se o estudante tinha uma participação ativa durante as aulas, o entrevistado lembrou dos seminários. Sobreveio, portanto, a seguinte indagação: o estudante podia escolher fazer um seminário de um tema que não tinha sido ministrado durante o semestre?

Eu, eu nunca vi acontecer, nunca vi algum aluno escolher uma outra coisa do que já estava apresentado ali né, mas também nunca vi um aluno perguntar se queria fazer outra coisa e lhe foi negado isso. E, pra mim, pessoalmente, nunca me ocorreu fazer alguma coisa diferente do que estava ali.

O estudante não tinha, ao longo do semestre, nenhum protagonismo na escolha do conteúdo, nem mesmo por ocasião dos seminários. Tem-se a impressão, diante disso, que todo e qualquer conteúdo era verticalizado, ou seja, definido pela instituição de ensino e/ou pelo professor, sem que o estudante pudesse incrementá-lo, o que, diga-se de passagem, coincide com uma das respostas ofertadas ao questionário piloto aplicado a uma docente do curso de Direito.

Este processo é, no entanto, antidialógico, contrário à democracia e potencialmente alienador. Se o conteúdo estivesse parcialmente defasado ou incompleto, o que, no Direito, pode ocorrer rápida e frequentemente, ainda assim, seria, em regra, ministrado conforme o roteiro preestabelecido, ressalvadas eventuais calibragens do próprio professor ou alguma experiência dialógica singular entre este e os seus estudantes, para os devidos ajustes conteudísticos. Na reta final da entrevista, a respeito da criação de condições, como estudante, para a busca e conquista da emancipação intelectual, o entrevistado ofereceu uma resposta interessante:

Eu acredito que sim, mas é uma coisa que eu não consigo afirmar por mim mesmo né, [...] eu não vivi uma vida paralela em que um outro eu pudesse ter existido [risos] para poder, e não feito todos esses estudos, para poder dizer: olha esse daqui sou eu não tendo feito todos esses estudos, olha como eu aqui sou mais emancipado do que esse outro eu hipotético que não fez esses estudos, e como esse outro eu não existe, então é difícil dizer emancipado em relação a quê [...]? [...] Eu chamaria, nesse caso, emancipação de flexibilização né, a emancipação que eu entendo aí, é, assim, a possibilidade de você conseguir pensar de maneira mais flexível as coisas, pensar de maneira mais hipotética né, de pensar as coisas de maneira menos determinada, menos fixista, e poder olhar um objeto, um tema contornando ele né. Eu penso que isso poderia ser chamado de emancipação [...] pelo menos essa flexibilidade de você perceber ou de tentar percebê-las contornando elas, vendo vários ângulos, vários aspectos [...]

Essa resposta mostra uma das faces da emancipação intelectual: a análise flexível de vários ângulos ou aspectos de um determinado tema. A emancipação intelectual não parece se restringir, contudo, a um processo cognitivo, compreendendo, além dele, o esforço humano voltado à prática da igualdade de inteligências.

O intelectualoide também pode analisar, de modo flexível, vários ângulos de um tema específico. O intelectual emancipado não se limita a um juízo reflexivo ou à faculdade de julgar reflexionante, ao estilo kantiano (Kant, 2016, p. 27-32). Para muito além da reflexão, a

emancipação intelectual compreende algum tipo de militância em prol de causas legítimas alinhadas a direitos e garantias fundamentais. Mesmo que Rancière (2003, p. 199) não a entenda dessa forma, a admite, mesmo assim, como um “vetor” desta militância.

4.2 Análise de Conteúdo das Entrevistas

Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura “flutuante” (Bardin, 2016, p. 125-126) do teor das quinze entrevistas realizadas e gravadas entre 2023 e 2024, via *google meet*, com estudantes de Direito do terceiro ao décimo semestres e egressos formados a partir de 2018 de três instituições de ensino localizadas na Região Metropolitana de Campinas (PUC – Campinas, UniFAJ e UniFACP). As entrevistas foram gravadas e transcritas com o uso de inteligência artificial, por meio do programa “transkriptor”, em sua versão paga. Constituem, pois, juntamente com o questionário aplicado aos professores, o *corpus* da análise de conteúdo, ou seja, “[...] o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126).

Essas transcrições foram impressas e lidas. As gravações também foram conservadas e consultadas para dirimir palavras transcritas equivocadamente pela inteligência artificial (Bardin, 2016, p. 130). As etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016, p. 132) não foram rigorosamente seguidas, servindo, na verdade, como diretrizes. A própria Bardin (2016, p. 131) utiliza o vocábulo “convenientemente” ao se referir à conclusão das diferentes operações da pré-análise, o que permite concluir que as suas propostas formam, na verdade, um roteiro analítico flexível, adaptável a investigações diversas.

Antes do início da leitura flutuante, foram pensadas quatro categorias, abstraindo-se as etapas da pré-análise de “[...] referenciação dos índices” e “[...] elaboração dos indicadores” (Bardin, 2016, p. 132). As quatro categorias foram, então, definidas com base nos conceitos de esclarecimento e menoridade de Kant (1985; 2011), e emancipação e embrutecimento de Rancière (2012; 2020).

Conforme dito anteriormente, o “Esclarecimento é a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual ele se inseriu por sua própria culpa” (Kant, 2011, p. 23). Enquanto a: “*Menoridade* é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem” (Kant, 2011, p. 23). Logo, o esclarecimento, em contraposição, representaria a capacidade de se servir do próprio entendimento sem a condução heteronômica de outrem.

Para Rancière (2012, p. 14), como visto alhures: “A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências”. Já o princípio da (re)explicação é, para Jacotot, o princípio do embrutecimento do pedagogo esclarecido que, em seu mister, impõe uma “distância imaginária” (Rancière, 2020, p. 24 e 27) e uma relação de dependência/jugo/superioridade/controle/autoritarismo/desigualdade/doutrinação entre ele e o aluno, com a qual se inculca, neste último, o vezo explicativo, pegadiço e replicável.

Lembre-se, também, que a “autonomia” de Freire (2019a, p. 247), o “esclarecimento” de Kant (2011, p. 26) e a “emancipação intelectual” de Rancière (2020, p. 183), convergem para um ponto em comum: o esforço humano voltado à conscientização e à transformação dos estados de alienação, menoridade e embrutecimento.

Durante a leitura, os trechos das entrevistas que representassem uma ou mais dessas quatro categorias (emancipação intelectual/embrutecimento; esclarecimento/menoridade) foram grifadas com cores diferentes, para facilitar a análise dos elementos do texto e suas possíveis conexões com aquelas. Foi escolhido, portanto, o procedimento que Bardin (2016, p. 129) denomina de fechado, porque caracterizado “[...] essencialmente por técnicas taxonômicas (por classificação de elementos dos textos em função de critérios internos ou externos)”. É, em outras palavras, um método de observação indutivo que serve para experimentar hipóteses (Bardin, 2016, p. 129).

Na sequência, foram formuladas quatro hipóteses:

- I. Processos de emancipação intelectual são iniciados, mas não plenamente consolidados: Apesar de alguns estímulos ao pensamento crítico, os cursos de Direito ainda carecem de práticas que promovam o esclarecimento e a emancipação intelectual.
- II. Prevalência do embrutecimento: a metodologia expositiva adotada, predominantemente, por professores explicadores (Rancière, 2020, p. 23), durante as aulas, dificulta os processos de esclarecimento e emancipação intelectual.
- III. Promoção parcial do esclarecimento: Muitos professores o incentivam, com práticas pontuais e dependentes de iniciativas isoladas de alguns poucos.
- IV. Persistência da condição de menoridade: O sistema educacional atual dos cursos de Direito é explicador e ainda mantém a dependência dos estudantes em relação à inteligência dos professores, dificultando ou impedindo o protagonismo e a emancipação intelectual daqueles.

As unidades de registro foram formadas pelos seguintes temas: i. estudo independente; ii. aulas expositivas; iii. incentivo à pesquisa científica; iv. conteúdo programático; v. projeto pedagógico do curso; vi. protagonismo estudantil; vii. diretrizes curriculares; viii. filosofia; ix. emancipação intelectual.

Conforme ensina Bardin (2016, p. 135): “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A análise é, ainda, qualitativa, porque reflete “[...] um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução de hipóteses” (Bardin, 2016, p. 145).

A categorização seguiu o “[...] procedimento por “caixas” [...], aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teórico hipotéticos” (Bardin, 2016, p. 149). As respostas ou trechos relacionados aos nove temas preestabelecidos foram alocadas ou alocados em uma coluna central, à medida que apareceram em cada uma das entrevistas. Na primeira coluna, foram inseridos os temas. Na coluna central, respostas ou trechos extraídos das entrevistas e, na terceira coluna, a categoria ou categorias correspondentes, possíveis. Nem determinantes ou rigidamente determinadas, a alocação destas em uma ou outra “caixa” não é estática; supõe, ao contrário, reflexão, movimento, crítica e eventual revisão.

Os entrevistados receberam números e não foram separados por instituição de ensino superior, a uma, porque a investigação diz respeito à educação jurídica, a duas, porque qualquer classificação nesse sentido pode ser mal interpretada e utilizada para fins antiéticos ou comparações impertinentes por parte de terceiros.

É importante dizer, também, como foi dito, de plano, aos entrevistados, que a entrevista não configura nenhum tipo de teste de conhecimento ou emancipação intelectual. Destina-se, na verdade, a examinar, por amostragem, o que pensam estudantes de Direito sobre a educação jurídica vivenciada em seus cursos. É a sua experiência, em si considerada, que se conectará ou não, por meio de inferências, com uma ou mais categorias de análise. Isto não significa lhes atribuir, em hipótese alguma, pechas de embrutecimento e minoridade. Analisa-se, ao revés, contextos de educação jurídica nos quais estão ou estiveram inseridos e que podem ser, no todo ou em parte, embrutecedores ou não.

Quadro 7 - Análise de conteúdo da 1ª Entrevista

1	Estudante	4º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve, mas, ainda assim, fez iniciação científica por iniciativa própria	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Embrutecimento
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	Desconhece a expressão	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 - Análise de conteúdo da 2ª Entrevista

2	Egressa	Desde 2018
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Embrutecimento
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>Então eu acho que a graduação, para ela ser completa, ela tem que ser balanceada [...] ela tem que ter o professor explicativo, aquele que vai te falar é isso, funciona assim, mas pode ter uma vertente que você vai buscar</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 9 - Análise de conteúdo da 3ª Entrevista

3	Estudante	3º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Embrutecimento
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] quando eu ouvi o tema, eu dei uma breve pesquisada sobre ele [...] Mas o que me vem à cabeça, assim, doutor, eu acho que seria algo de aprimoramento dos estudos [...]</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 10 - Análise de conteúdo da 4ª Entrevista

4	Estudante	5º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Embrutecimento
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] É aquela pessoa que vai para uma biblioteca, estuda sozinha, busca outro tipo de conhecimento, além do que foi fornecido em sala de aula</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 11 - Análise de conteúdo da 5ª Entrevista

5	Egressa	Desde 2022
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Embrutecimento
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Se tornar independente?</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 12 - Análise de conteúdo da 6ª Entrevista

6	Egressa	Desde 2019
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	“Amplamente não”	Menoridade (?)
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Limitado	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>Em relação ao seu questionamento, respondendo de forma leiga, isto é, pautada apenas no que a expressão emancipação intelectual transmite para mim, diria que se trata de um processo a partir do qual o indivíduo terá condições de formular seu próprio pensamento crítico, sem se deixar levar pelos conceitos e ensinamentos massificados e de forma consciente em relação ao contexto no qual está inserido</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 13 - Análise de conteúdo da 7ª Entrevista

7	Estudante	4º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] quando a gente já tem uma base de estudo [...] eu acho que cada um consegue, a partir dali, ir para o seu próprio caminho, ter os seus próprios pensamentos, seus próprios pontos críticos</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 14 - Análise de conteúdo da 8ª Entrevista

8	Egressa	2019
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Em regra, preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Limitado	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] É você pensar sozinho, assim, você fazer o seu processo de pensamento sobre qualquer assunto</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 15 - Análise de conteúdo da 9ª Entrevista

9	Estudante	3º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Eu penso em termos de aquele indivíduo conseguir, por conta própria, chegar às suas conclusões e ideias</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 16 - Análise de conteúdo da 10ª Entrevista

10	Estudante	5º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Conhece	Menoridade
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Você se emancipar, se libertar de alguma coisa, né, de alguma coisa através do seu pensamento e ver além do que você já tá vendo, né. Talvez ser melhor do que você é hoje</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 17 - Análise de conteúdo da 11ª Entrevista

11	Estudante	4º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Esclarecimento
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] A primeira coisa que eu lembro é da emancipação no sentido do menor que é emancipado pelos pais, mas a expressão emancipação intelectual eu nunca tinha ouvido falar</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 18 - Análise de conteúdo da 12ª Entrevista

12	Egresso	Desde 2023
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Não conhece	Esclarecimento
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Que a pessoa se tornou responsável por si mesma. [...] Ela não depende de ninguém. [...] Ninguém define e ninguém manda ela fazer o que ela quer ou o que ela não quer, entendeu? Ela mesma define e faz aquilo que lhe convier, entendeu? A cabeça dela é o guia dela</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 19 - Análise de conteúdo da 13ª Entrevista

13	Estudante	5º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Não houve	Menoridade
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Conhece	Esclarecimento
Protagonismo estudantil	Limitado	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Ela me causa admiração. Uma pessoa que acabou de entrar no meio acadêmico, vamos dizer assim, ou não, ou só na escola norma mesmo, médio, e acaba desenvolvendo um raciocínio intelectual avançado [...]</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 20 - Análise de conteúdo da 14ª Entrevista

14	Estudante	3º ano
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Conhece <i>[...] eu fui procurar pra ver se tinha um [...]</i>	Esclarecimento
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Quando eu vi de início o tema da pesquisa, veio meio que em mente essa questão de realmente estudar por fora, de não ficar preso ao que está ali na grade horária, no que os professores passam ali. E você acha que a gente conquista a emancipação intelectual? [...]</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Quadro 21 - Análise de conteúdo da 15ª Entrevista

15	Egresso	Desde 2023
Temas	Respostas	Categorias possíveis
Estudo independente	Sim	Esclarecimento
Aulas expositivas	Sim, predominantemente	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Houve	Esclarecimento
Conteúdo programático	Preestabelecido	Menoridade/Embrutecimento
Projeto pedagógico do curso	Conhece	Esclarecimento
Protagonismo estudantil	Inexistente	Esclarecimento/Menoridade
Diretrizes curriculares	Não conhece	Menoridade
Filosofia	Desvalorizada, mas importante	Esclarecimento
Emancipação intelectual	<i>[...] Eu acho que a emancipação intelectual é um utopismo, para ser bem sincera. A emancipação você não adquire, a intelectual, eu acho que nem eu, tenho essa emancipação, porque é tão difícil a emancipação, porque você teria que se livrar, se despir de todas as suas crenças, de toda a sua criação, do seu eu íntimo, você teria que ter um conhecimento tão amplo e tão diversificado [...]</i>	Menoridade

Fonte: elaboração própria

Concluída a fase de exploração do material, passa-se, então, ao tratamento dos resultados obtidos a fim de “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 131).

Todos os estudantes apresentaram respostas afirmativas a respeito do estudo independente. É o que se extrai, por exemplo, das seguintes entrevistas:

Quadro 22 - Trechos das entrevistas sobre estudo independente

- | |
|---|
| <p>- Tannus Neto: [...] Você buscou estudar sozinha outros temas, não necessariamente ministrados em sala de aula, que podem ser jurídicos ou de outras áreas do conhecimento?</p> <p>- Entrevistada 4: <i>Sim, busquei sim [...]</i></p> <p>- Tannus Neto: [...] Durante o seu tempo de graduação, você estudava além da sala de aula sozinha e além dos temas que eram passados em sala, ou você se limitava àquilo que os professores passavam?</p> <p>- Entrevistada 5: <i>Não, eu sempre estudei a mais.</i></p> |
|---|

- Tannus Neto: [...] E na sua época, você como estudante, estudava outros temas além daqueles passados em sala de aula pelos professores, não só relativos ao direito, como também de outras áreas do conhecimento?
- Entrevistada 6: *Passei a estudar um pouco mais outros temas, que não aqueles jurídicos propriamente ditos, depois que teve a introdução da matéria de filosofia do direito [...]*

Fonte: elaboração própria

As respostas afirmativas são indicadores de saída da menoridade e esclarecimento. Não configuram, todavia, prova cabal destas condições. Sinalizam, apenas, esse potencial nos estudantes de Direito. Potencial que, em alguma, pode não ser suficientemente estimulado ao longo do curso, cotejando-se outros indicadores.

Os estudantes entrevistados também responderam, à unanimidade, que as aulas são, em regra, expositivas, o que sinaliza o predomínio do sistema explicador, a desigualdade de inteligências e o embrutecimento, criticados por Jacotot (Rancière, 2020, p. 23).

Quadro 23 - Trechos das entrevistas sobre aulas expositivas

- Tannus Neto: [...] As aulas que você teve até aqui, na graduação, foram predominantemente expositivas?
- Entrevistada 1: *Foram, professor, foram.*
- Tannus Neto: [...] E as aulas são predominantemente expositivas?
- Entrevistada 7: [...] *Então, na verdade, os professores da [...], eles preferem usar bastante a lousa, slides e contar sobre casos à parte para que a gente entenda a matéria, mas é uma aula bem explicativa mesmo, utilizando bastante a lousa, bastante slides, que a gente consiga ver a figura mesmo, uma coisa mais clara.*
- Tannus Neto: [...] Nas aulas que você teve até aqui, elas foram mais expositivas, ou o aluno teve ou vem tendo protagonismo na construção do conteúdo?
- Entrevistada 11: *Eu acredito que sim, são bem expositivas.*
- Tannus Neto: [...] E as aulas ministradas, se você pudesse fazer um balanço geral das disciplinas, foram predominantemente expositivas?
- Entrevistado 9: *Sim, sim, foram expositivas.*

Fonte: elaboração própria

No que toca ao incentivo à pesquisa científica no curso de Direito, notou-se, nas respostas dos estudantes, ser este reduzido, limitado institucionalmente ou, quando divulgado com alguma intensidade, apenas por um ou outro professor e com baixa adesão dos estudantes.

Sete deles responderam que houve algum tipo de incentivo nesta seara, mas se notou, também, uma confusão sobre o que vem a ser pesquisa científica. Como exemplo, o entrevistado 3 relatou o incentivo de professores por meio de dicas de temas interessantes para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso); uma fração ínfima, talvez, do incentivo à pesquisa preconizado pelo art. 2º, § 1º, IX, da Res. CNE/CES 5/2018.

Incentivada e bem conduzida, a pesquisa científica pode estimular e, muito provavelmente, estimula a saída da menoridade, o esclarecimento e a emancipação intelectual. Se não há incentivo à pesquisa científica ou se este é inexpressivo, o sistema explicador tende a se fortalecer e, com ele, o embrutecimento.

Quadro 24 - Trechos das entrevistas sobre estímulo à pesquisa científica

- Tannus Neto: E a pesquisa científica, ela é amplamente incentivada pelos professores ou pela instituição de ensino?
- Entrevistado 3: *No dia a dia, sim, professor, doutor, não tanto como eu posso falar para o senhor, mas a gente tem os projetos de iniciação científica, tem toda essa apresentação, inclusive já foi oferecido duas vezes pra mim, se eu queria fazer. Eu não fiz porque, por uma questão eu acho que minha, que eu achei que eu não teria tanto tempo para dissolver aquilo, mas é uma coisa bastante incentivada, inclusive muitos temas, alguns professores, ao decorrer aulas que eles ministram, eles apontam bastante temas. Gente, esse é um tema interessante para TCC, para quem quer desenvolver. A gente vai tendo essa, como posso falar para o senhor, a gente tem essa visão dos professores falando, ó, talvez é um tema interessante para TCC, para quem queira, e todos os professores estão abertos, a gente tira dúvidas também.*
- Tannus Neto: [...] você foi incentivada a fazer pesquisa científica durante a sua graduação?
- Entrevistada 4: *Pesquisa científica. Olha, teve alguns temas que, assim, às vezes os professores colocavam pra gente ir atrás, né, e a gente acabava tendo que ler muitos artigos, né. Teve, sim, o professor, agora tô tentando lembrar aqui, o [...] Ai, gente, eu esqueço os nomes [...] ele era muito de instigar isso na gente, de pedir pesquisa científica, que a gente fosse atrás, que a gente lesse [...]*
- Tannus Neto: Durante seu curso, a pesquisa científica foi amplamente incentivada pelos professores ou pela instituição?
- Entrevistada 5: *Não. Na verdade, foi falado uma vez só.*

Fonte: elaboração própria

Tanto o conteúdo programático das disciplinas (ou planos de ensino), quanto o projeto pedagógico do curso de Direito são “embalados para consumo”, num modelo autocrático, *top down* e, portanto, embrutecedor. Não há protagonismo estudantil e participação democrática na sua construção, revisão, implementação e avaliação, conforme esclareceram, à unanimidade, os entrevistados. São recomendáveis, nessa esfera, a realização de encontros e diálogos sobre o aprimoramento dos planos de ensino e PPC dos cursos de Direito, entre estudantes e professores dos Núcleos Docentes Estruturantes respectivos, sem olvidar do obstáculo maior de caráter ideológico a esta transição paradigmática, pois, como lembrado por Freire (2024, p. 124): “Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias”.

Como extensões da política pública vigente para os cursos de graduação em Direito, insculpida nas Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021, a ausência de esclarecimento e protagonismo dos estudantes em relação aos planos de ensino e o projeto pedagógico do curso

de Direito, podem torná-la ineficiente ou, na melhor das hipóteses, insatisfatória. São raros, por outro lado, os professores que dão abertura à discussão de temas diversos daqueles previstos no conteúdo programático das respectivas disciplinas; o que pode se justificar, em um ou mais casos, pela pressão institucional expressa ou velada ao seu fiel cumprimento. É o que se infere, por exemplo, da resposta dada pelo entrevistado 9 a seguir transcrita.

Prevalece, assim, a condição de menoridade dos estudantes em relação ao conteúdo programático das disciplinas e projeto pedagógico do curso de Direito que podem, sempre, ser aprimorados e atualizados, mediante participação ativa e democrática do corpo discente. Caso contrário, temas geradores (Freire, 2019a, p. 134), atuais e relevantes, como o letramento digital e a educação das relações étnico-raciais, deixarão de ser ora ministrados, ora reivindicados pelos estudantes.

Esse foi, inclusive, um dos achados das entrevistas: a ineficiência ou eficiência parcial das disposições contidas no art. 2º, § 4º, da Res. CNE/CES 5/2018 e no art. 1º, III, da Res. CNE/CES 2/2021. É claro que essa conclusão pode ser infirmada, como fruto de ruídos ou vieses, demandando investigações quantitativas e qualitativas futuras.

Afinal, nem todos os estudantes entrevistados haviam concluído o curso nas datas em que foram entrevistados e ainda poderiam ter um ou outro conteúdo até o último semestre. Pode ser, também, que tivessem tido um ou mais temas e não tenham se recordado ao serem indagados a respeito.

Parece, entretanto, que todos esses temas veiculados nas diretrizes curriculares, dentre os quais, se incluem as políticas para a terceira idade e as de gênero, são muito relevantes para deixarem de ser objeto de ampla discussão na academia, serem colocadas, vez ou outra, como disciplinas optativas ou parte destas, ou, ainda, esquecidas pelos estudantes. Se a emancipação intelectual se direciona à construção de “[...] uma sociedade igual com homens desiguais”, reduzindo “[...] indefinidamente a desigualdade” (Rancière, 2020, p. 183), esse objetivo pode ser frustrado, quando, na academia, não se dá a devida importância a temas geradores como esses (Freire, 2019a, p. 134).

Quadro 25 - Trechos das entrevistas sobre o conhecimento do projeto pedagógico do curso por parte dos estudantes

Projeto pedagógico do curso
- Tannus Neto: Você chegou a conhecer o projeto pedagógico do curso de Direito, do seu?
- Entrevistada 5: <i>Não. Acho que na minha época não tinha, eu acho.</i>
- Tannus Neto: Não, sempre tem [...] Todo curso tem um projeto pedagógico [...]
- Entrevistada 5: <i>Nossa, eu acho que nunca tive acesso.</i>
- Tannus Neto: E você conhece o projeto pedagógico do seu curso?
- Entrevistada 7: <i>Não.</i>

- Tannus Neto: Isso, é o projeto pedagógico do curso de Direito. Você chegou [...]
- Entrevistado 10: *Eu conheço. Do meu, sim. Das gerações que agora vão entrar, eu já não conheço, mas do meu sim.*
- Tannus Neto: E ele foi divulgado pelos professores para vocês?
- Entrevistado 10: *É, tem que ser.*
- Tannus Neto: E você sabe se houve participação estudantil na estruturação desse projeto pedagógico?
- Entrevistado 10: *Não sei, eu imagino que não, eu imagino que quem organiza realmente seja a diretoria, a reitoria, mas eu acho que os alunos não têm participação.*
- Tannus Neto: [...] As diretrizes dessas resoluções que eu acabei de mencionar, em conjunto com o projeto pedagógico, foram ou são ampla e constantemente discutidos com os estudantes?
- Entrevistado 9: *Eu não diria que são discutidos. O professor acaba por relatar isso e falar que tem que cumprir isso, porque é uma normativa do MEC. Não colocou em discussão. Ele só falou que ia fazer isso porque era requisito.*

Fonte: elaboração própria

Quadro 26 - Trechos das entrevistas sobre a participação dos estudantes na elaboração do conteúdo programático

- Conteúdo programático
- Tannus Neto: [...] Por exemplo, há um conteúdo ali pré-definido, o professor apresenta, mas havia espaço para o aluno opinar, para o aluno criticar, para o aluno indicar outros temas que poderiam ser importantes naquela disciplina?
 - Entrevistada 5: *Não. Acho que o único professor que fez isso com a gente, de falar que a gente tinha total liberdade em mudar conteúdo, foi o professor [...]*
 - Tannus Neto: E o estudante, você especialmente, teve participação ativa, protagonismo, na construção do conteúdo programático semestral de cada disciplina?
 - Entrevistado 9: *Não, não teve muita opção, não. A única discussão que teve foi de data de avaliação. Não teve muita opção, não.*
 - Tannus Neto: [...] Me diga uma coisa, em relação ao conteúdo programático, ele vinha pronto e acabado, fechado, ou os alunos, em alguma medida, poderiam ter alguma participação ativa na construção desse conteúdo ou de parte dele, seja no início ou no decorrer do semestre?
 - Entrevistado 13: *Como o professor falou, todo começo do semestre, sim, é dado o conteúdo programático ali do semestre respectivo. Ele é bem seguido à risca, certinho, mas isso aí vai mais do professor. Tem professor que é mais maleável, vamos dizer assim, que gosta de questionar com os alunos, né, o que vocês acham disso, a gente tá adiantado, a gente pode fazer tal coisa, vocês querem esse tempo da aula pra fazer outra coisa, que acaba interferindo no itinerário, né, que é ali. Mas com relação a aluno impor ou falar coisa, né, propor algo pro professor, não. Isso aí era mais [...]* foi bem seguido certinho, né, durante o semestre, e não tinha muita mudança.
 - Tannus Neto: [...] Existe esse, ou existiu em algum momento, esse diálogo com os estudantes na construção do conteúdo programático?
 - Entrevistado 14: *É, não, normalmente ele já chega pronto, né, no primeiro dia de aula eles apresentam ali qual vai ser o conteúdo do semestre, e alguns professores têm essa flexibilidade ao longo do semestre de acompanhar o desenvolvimento da turma, e se a gente perguntar algum tema específico que a gente tenha curiosidade e não tá no tema programático, se for possível ali no cronograma, eles tentam encaixar, dependendo do professor também.*

Fonte: elaboração própria

Quadro 27 - Trechos das entrevistas sobre as diretrizes curriculares previstas no Art. 2º, § 4º, da Resolução CNE/CES 5/2018

Art. 2º, § 4º, da Resolução CNE/CES 5/2018

[...] § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

A tela foi compartilhada, neste momento, para que os entrevistados lessem, juntamente com o entrevistador, o conteúdo desta diretriz curricular e respondessem se tiveram um ou mais conteúdos relacionados às políticas de educação e educação em políticas nele referidas. Alguns entrevistados relataram não terem tido um ou mais desses conteúdos e, quando tiveram um ou outro, o contato foi superficial:

- Entrevistada 5: *Eu tive dois temas.*
- Tannus Neto: *Quais deles?*
- Entrevistada 5: *Direitos humanos, e não, foi só direitos humanos.*
- Entrevistada 6: *Tive com educação ambiental. Não sei se Direito Ambiental necessariamente estaria incluído, mas, se sim, nós tivemos uma pequena vertente aí dentro de direito administrativo. Educação em direitos humanos, sim, foi uma matéria bem aprofundada, nós tivemos com o professor [...], e também era uma das poucas matérias que a gente era forçado a pensar fora da caixinha. Mas educação para terceira idade, só o breve estudo sobre o Estatuto do Idoso. Política de gênero, relação étnico-racial, história, cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nós tivemos cultura afro-brasileira, africana e indígena numa pequena matéria de História do Brasil, que nós tivemos seis meses só. E relações étnico-raciais e relações de gênero, nenhum contato, com exceção, né, dos pequenos estímulos que a gente tinha dentro de filosofia do direito, raramente em direitos humanos também, quando a gente ia tratar de algum caso internacional, mas poderia reduzir a zero esse contato mesmo.*
- Tannus Neto: [...] *Mas e os professores, eles, ou o curso, trabalham com essa questão da educação em políticas de gênero, ou essa é uma iniciativa dos alunos?*
- Entrevistada 7: *Geralmente é uma iniciativa dos alunos mesmo, principalmente em grupos de estudo, que eles têm a liberdade para falar sobre isso, ou em relação a seminários que os professores pedem com determinados assuntos, por exemplo, as políticas de gênero, mas para os alunos pesquisarem mesmo, não uma aula exemplificativa sobre isso, uma aula focada nisso, ou até mesmo utilizadas as políticas dentro da faculdade mesmo.*
- Entrevistada 14: *É, na verdade, todas essas questões, quando a gente abordou mais durante o curso, foram por apresentações de seminários, os professores passaram temas específicos, teve até um semestre que foi sobre violência contra a mulher, só que aí não são os professores que apresentam o tema [...] Eu acho até que precisava ter um pouco mais de aprofundamento, uma coisa que a gente passe, e de terceira idade eu acho que a gente viu um pouco quando a gente teve direitos humanos, que a professora passou um pouco por cima desse tópico da educação para a terceira idade, mas bem superficial, geralmente somos nós os alunos que temos que ir atrás, mas em sala de aula realmente não teve muito.*

Fonte: elaboração própria

Quadro 28 - Trechos das entrevistas sobre as diretrizes curriculares previstas no Art. 1º, III, da Resolução CNE/CES 2/2021

Art. 1º, III, da Resolução CNE/CES 2/2021
<p>[...] III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR)</p>
<p>A tela foi compartilhada, novamente, para que os entrevistados lessem, juntamente com o entrevistador, o conteúdo desta diretriz curricular e respondessem se conheciam a expressão “letramento digital”.</p> <p>- Tannus Neto: Você já ouviu falar sobre letramento digital e em relação às competências e habilidades envolvendo o uso de novas tecnologias, se isso é trabalhado, de que forma, e se você considera satisfatória a abordagem que teve até aqui, se houver essa abordagem?</p> <p>- Entrevistada 1: <i>Não, professor, nunca foi falado esse termo, essa expressão para a gente na faculdade e também nenhum professor estimulou esse utilizar, né, os meios digitais para essa parte jurídica, não. O único professor que deu uma introduzida, assim, em alguns sites [...] foi o professor [...]</i></p> <p>- Tannus Neto: O letramento digital, essa expressão, você já teve algum contato em sala de aula, em alguma disciplina?</p> <p>- Entrevistada 11: <i>Não.</i></p> <p>- Tannus Neto: Já as práticas remotas, mediadas por tecnologias, ou novas tecnologias?</p> <p>- Entrevistada 11: <i>Não.</i></p> <p>- Tannus Neto: [...] E a questão do letramento digital? Chegou a ser comentada?</p> <p>- Entrevistada 15: <i>Não, não chegou a ser comentada. Então, assim [...] Mas [...] Eu vou falar um pouco para você. Eu acho que as pessoas também, falando um pouco do digital, nem sei se é isso, mas [...] você precisa tentar mesclar, isso é uma opinião pessoal minha, o conhecimento digital das novas tecnologias, do que a internet te disponibiliza de conhecimento como um todo, mas eu ainda acho que a gente precisa, aquele escritor do papel, aquela leitura escrita, ela te dá um vocabulário, uma interpretação de texto no longo prazo que você não consegue num conhecimento digital.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Se a pandemia do novo coronavírus disseminou e fomentou o uso de novas tecnologias em diversas esferas, incluída a educação superior, o seu fim parece ter levado a um certo menosprezo, na educação jurídica, da respectiva diretriz curricular. Os avanços da inteligência artificial nos últimos anos, apenas reforçam a necessidade da sua intensificação nos cursos de Direito. De acordo com a *International Bar Association* (2024, p. 15): “Taking a step further and building on the impact of AI on strategic, structural and cultural shifts, the implementation of AI in law firms requires extensive training and the use of development programmes to ensure successful integration and utilisation”.

Sobre o processo digital, a entrevistada 2 disse, por sua vez, que: “[...] Não tinha ideia, tanto que quando eu fiz estágio, eu falei, nossa, é assim que funciona”. Apesar de ter concluído

a sua graduação em 2018, a implantação do processo judicial eletrônico já era uma realidade desde 2013 na Justiça Estadual de São Paulo (2015).

Na tentativa de compreender esse descompasso entre a diretriz curricular e a vivência dos estudantes no curso de Direito, três situações hipotéticas são plausíveis: i) a maioria dos professores ainda não possui capacitação sobre letramento digital e práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação; ii) as instituições de ensino superior ainda não investiram na capacitação dos professores, apesar de terem a infraestrutura tecnológica necessária ao cumprimento desta diretriz; iii) as instituições de ensino superior ainda não investiram tanto na capacitação dos professores, quanto na infraestrutura tecnológica necessárias ao cumprimento desta diretriz. Qualquer uma dessas situações é inquietante e coloca em xeque o letramento digital na (ou por meio) da educação jurídica. Como observam Martins e Romanowski (2023, p. 56) sobre o ensino remoto virtual (única possibilidade durante a pandemia do novo coronavírus):

A relação professor/aluno/conhecimento evidencia uma mediação nova, virtualizada, em que o subjetivo/objetivo dialoga com a possibilidade de virtualização do conhecimento no espaço da cibercultura. O lugar do professor e dos estudantes configura um novo mapa e território, numa dinâmica original de movimento; o espaço físico do professor já não é hegemônico, a aula pertence a todos. Esse movimento coloca em suspensão a compreensão do ensino presencial, que não se materializa no mesmo território, mas a presencialidade é efetiva na sua virtualização, na possibilidade de ser presente em territórios diversos ancorados no mesmo espaço virtual.

Logo, enquanto não houver maciça capacitação dos professores de Direito em letramento digital, a diretriz curricular prevista no art. 1º, III, da Res. CNE/CES 2/2021, deixará de ser cumprida a contento. Pouco importa se ainda existem ou não aulas virtuais remotas nos cursos jurídicos. Mesmo em aulas presenciais, a dinâmica, na atualidade, é a mesma daquela descrita por Martins e Romanowski (2023, p. 56). Os *smartphones* e o acesso à internet por parte dos estudantes rompem, de qualquer maneira, a hegemonia do espaço físico do professor.

Sobre o protagonismo estudantil, há sinais de significativas limitações resultantes da ausência de participação ativa dos discentes na formulação de políticas acadêmicas e de consolidação de espaços de representatividade efetiva no mesmo ambiente. Pelo que indicam as respostas anteriores, somadas a outras a seguir transcritas, o protagonismo estudantil é limitado nos cursos jurídicos, restringindo-se a algumas iniciativas, como a apresentação de seminários; momento no qual a condição de passividade dos estudantes parece ser provisoriamente suspensa. É o que se constata das seguintes respostas:

Quadro 29 - Trechos das entrevistas sobre protagonismo estudantil

- Tannus Neto: E como você avalia o protagonismo dos estudantes ao longo do curso? Durante as aulas, participação ativa, possibilidade de incrementação do conteúdo programático, que nós já conversamos, como é que você avalia, você considera que esse protagonismo, ele é desempenhado com intensidade, ou não?

- Entrevistado 10: *É, eu imagino que o protagonismo não é desempenhado, não é encabeçado pelos alunos, e pese o fato também, né, tipo, colocando um porém, de que muitos professores eles acabam trazendo, querendo provocar, perguntar o que os alunos acham, querendo buscar alguma opinião, querendo ver se alguém consegue solucionar algum problema que é colocado em sala de aula, e isso acaba tendo bastante ênfase, especificamente por parte de alguns professores, mas a maioria, pelo menos, em que pese essas provocações, realmente o protagonismo de trazer a disciplina de explicar é dos professores mesmo, salvo, né, esse caso específico que eu falei para o senhor, do professor que ofereceu, caso alguém quisesse dar alguma matéria. Claro que sem prejuízo de você depois abordar o professor, perguntar sobre algum tema pertinente que interessa aos professores, eles explicam sem problema algum, mas por parte, né, da base, né, da base curricular do curso, a gente realmente segue mais o que é dado.*

- Tannus Neto: Você comentou sobre a metodologia do aluno como consultor do próprio conhecimento, ao preparar os seminários, como funcionou pra você e como você sentiu que funcionou, se funcionou eficazmente, tanto pra você como pra sua turma, os demais?

- Entrevistado 14: *É, eu acredito que ele acabou funcionando bem, porque alguns tópicos, por exemplo, isso era uma coisa que a gente conversava bastante no nosso grupo de trabalho, porque a gente conseguia, como a gente tem mais ou menos a mesma forma de falar, a gente não fala de uma forma tão técnica quanto os professores em sala, a gente conseguia se entender e se explicar um pouco melhor o conteúdo, então a gente tentava. Quando eu estava principalmente nos primeiros semestres, a gente ia pelo menos uma vez na semana na biblioteca, que tinha uma sala de estudos. E aí a gente sentava e ia fazer esses seminários, por exemplo, esses artigos que a gente tinha que escrever o artigo científico e ia apresentar o seminário. E aí eu acho que era muito importante, porque um comentário que sempre acontecia entre a gente era, nossa, eu não tinha visto por esse ponto de vista, sabe? E aí a gente acabava ajudando a remontar o raciocínio um do outro e a expandir, né?*

Fonte: elaboração própria

As diretrizes curriculares são completamente desconhecidas pelos estudantes entrevistados. Não foram, portanto, objeto de divulgação, debates e implementação compartilhada entre a instituição de ensino superior, a direção ou coordenação do curso de Direito, os professores e os estudantes. Perde-se, com isso, o componente democrático imprescindível à eficácia da política pública. A ausência de conhecimento conduz à condição de minoridade e tal condição à de passividade.

É difícil pensar, nesse contexto, em uma educação jurídica focada no esclarecimento e na emancipação intelectual. Se inexistente diálogo, a implementação das diretrizes curriculares resulta de um regime educacional autocrata, fadado, no mínimo, à incompreensão dos estudantes, quando não ao embrutecimento de muitos deles. À míngua de uma amostra maior,

afigura-se inviável, porém, a afirmação categórica de que a educação jurídica contemporânea conduz ao embrutecimento dos estudantes. Existem, contudo, indicadores desta forte tendência, dificultadora ou inibidora da emancipação intelectual, em meio a um sistema explicador, pouco ou não democrático, enraizado na educação jurídica.

Quadro 30 - Trechos das entrevistas sobre o conhecimento das diretrizes curriculares por parte dos estudantes

- Tannus Neto: [...] tem duas resoluções que definem diretrizes, duas resoluções do MEC, do Ministério da Educação, que definem diretrizes para o curso de graduação em Direito. Uma é a número 5, de 2018, e a outra, número 2, de 2021. Algum professor chegou a comentar sobre essas resoluções, falar sobre elas, ou mesmo indicá-las para leitura por parte dos alunos?
- Entrevistada 1: *Não, professor.*
- Tannus Neto: [...] Algum professor mencionou ou apresentou as diretrizes que se encontram nas resoluções número 5 de 2018 e 2 de 2021 do MEC, Ministério da Educação, para o curso de graduação em Direito?
- Entrevistada 4: *Não, não tive contato não com essa questão.*
- Tannus Neto: E você, em algum momento, teve contato ou conheceu as resoluções, ou uma delas, ou ambas? Tem duas resoluções que definem diretrizes para os cursos de graduação e direito no Brasil, editadas pelo Ministério da Educação. Os professores chegaram a falar alguma coisa a respeito das resoluções número 5 de 2018 e 2 de 2021 do MEC para os alunos em sala de aula?
- Entrevistada 7: *Acredito que não.*
- Tannus Neto: Em algum momento, os professores mencionaram, você teve conhecimento do teor de duas resoluções que definem diretrizes para o curso de graduação em Direito no Brasil, editadas pelo MEC, as resoluções número 5, 2018 e 2, de 2021?
- Entrevistado 9: *Foram mencionadas, mas a gente não chegou a ler as resoluções ou ter o conhecimento completo sobre elas, mas em algumas matérias, eles mencionaram alguns requisitos que foram solicitados por conta dessas novas resoluções.*
- Tannus Neto: As diretrizes estabelecidas nas resoluções que eu mencionei do MEC, mais o projeto pedagógico, foram ampla e constantemente discutidos com os estudantes?
- Entrevistado 10: *Não.*

Fonte: elaboração própria

Todos os estudantes entrevistados acreditam que a educação jurídica vivenciada em seus cursos de Direito permite o desenvolvimento da competência de crítica responsável ao conhecimento jurídico. Paradoxalmente, referiram à importância da filosofia, que segue, no entanto, como disciplina de serviço desvalorizada, segundo Nobre e Terra (2007, p. 90-91).

Quadro 31 - Trechos das entrevistas sobre o papel da filosofia no curso de Direito

- Tannus Neto: Em sua opinião, qual o papel da filosofia no curso de Direito? Ela é importante, ela desempenha algum papel no curso de Direito ou mesmo para o Direito? O que você entende nesse sentido ou pensa a respeito da filosofia e o papel dela no curso de Direito?

- Entrevistada 1: *Ela é extremamente importante. Pelo que eu percebo, ultimamente, e eu sou totalmente contrária a isso, é que eu tenho o meu lado moral, que eu acredito ser o certo, e da linha jurídica, eu percebo que o que é certo está virando errado e o que é errado está virando certo. E eu acho que a base disso a gente deve encontrar lá na filosofia. Essa questão que o senhor mencionou, né? Pelo fato de estar na lei e é o que é certo. Eu sou totalmente contrária a isso. E eu acho que muitas coisas que nós utilizamos o direito como resposta, na verdade, deveria ser usado a filosofia primeiro para tentar resolver alguns problemas. Porque eu vejo que nós sabemos que tem muitas lacunas ainda que não são preenchidas. E aí, quando isso acontece, às vezes a gente vai se basear em princípios. Só que princípio é muito relativo. Para alguém pode ser um princípio que vale mais ou outro vale menos. E tem algum... coisas que eu vejo que, embora eu perceba que os operadores do direito que não utilizam muito o [...] Eu vejo que [...] Na faculdade, eu não vou mentir, eu levava essa matéria um pouco meio... Sem valor. Só que agora no [...] Finalizando agora o curso, eu percebo que tem algumas respostas que poderiam ser resolvidas de uma maneira mais fácil. E [...] Eu acho que a filosofia resolveria isso tranquilamente.*

- Tannus Neto: [...] professores de outras disciplinas, como processo civil, direito civil e por aí vai, traziam discussões filosóficas, interdisciplinares em suas aulas?

- Entrevistado 10: *Não, muito pouco, apesar de que, às vezes, tinha uma base, assim, conjugando um caso concreto, que, pelo menos nas aulas de civil que a gente tinha, eu achei isso bem interessante, tratar, assim, dos casos concretos, que era onde a gente mais acabava tentando lidar com as situações que eram postas em evidência, em que pese não ter uma discussão justo-filosófica em torno do tema, a gente acabava, de certa forma, tentando observar aquelas exposições [...]. De certa forma, mas com uma visão muito prática, assim, muito casuística. Então, para a pergunta que o senhor falou, não, não teria essa questão, essa discussão filosófica, em que pese, né, ter um certo, né, de certa forma, temperar um pouco essas discussões dos casos que a gente tinha com as questões sociológicas, né, da atualidade.*

Fonte: elaboração própria

Essas respostas corroboram as considerações tecidas no capítulo teórico sobre a filosofia na educação jurídica. Com efeito, irrelevante ou secundária, a sua desvalorização nos cursos jurídicos atua como um fator dificultador, desfavorável ou inibitório da emancipação intelectual, se não induzir, na pior das hipóteses, o embrutecimento.

Por fim, no que diz respeito à emancipação intelectual, as respostas dos entrevistados mais se aproximaram do conceito kantiano de esclarecimento. Justifica-se a inserção da categoria possível da menoridade de Kant (2011, p. 24), em todas as entrevistas, pois nenhum entrevistado ousou saber; ousou sair da menoridade. Embora convidados com bastante antecedência, tendo recebido o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), com o título da pesquisa e os seus objetivos, os entrevistados não ousaram saber, mediante consulta prévia, no próprio *google*, o sentido e alcance da expressão. A sua curiosidade epistemológica restou, neste quesito, adormecida ou sufocada (Freire, 2019b, p. 82-86).

Apenas o entrevistado 10 lançou um olhar interessante sobre a desigualdade, sem mencionar o papel do bacharel em Direito como agente transformador do *statu quo* social, muito embora tenha resvalado neste ponto. Respondeu, por sua vez:

[...] É, emancipação intelectual, a partir do que o senhor fala, considerando o mundo como ele é, a gente vê que, principalmente no Brasil e em todo mundo também, por essa questão da dialética, da dominação que existe no mundo, as questões se dividem entre aqueles que dominam e são dominados. Eu tô falando nesses termos meio marxistas, mas eu não sou marxista, tá bom? Mas pela ideia, porque é inegável que a gente vive numa sociedade extremamente desigual.

[...] emancipação intelectual, eu acho que a gente se emancipa de alguma coisa, porque a gente, de certa forma, tá sendo dominado, né, então se você se emancipar intelectual, é através de você despertar, talvez, pelo que eu tô imaginando aí da pergunta do senhor, você conseguir, talvez, pensar fora da casinha, ver mais as coisas, mais do que elas são, e ver além de ver além do que lhe é possibilitado enxergar, né, pra você ver além, entender, não só as relações jurídicas, mas as relações pessoais também, né, porque a sociedade é feita disso, né, das relações de uns com os outros, né, nossa com o Estado, com a política etc.

Como reduzir, então, as desigualdades no Brasil e no mundo? Por meio de uma educação (jurídica) emancipatória? Se a democracia não é vivenciada, intensamente, nos pequenos espaços, com a academia, como fazê-la florescer em uma nação? Se a cultura do diálogo não é um compromisso acadêmico, um pacto e um propósito entre professores e estudantes de Direito, como expandi-la no sistema de justiça civil?

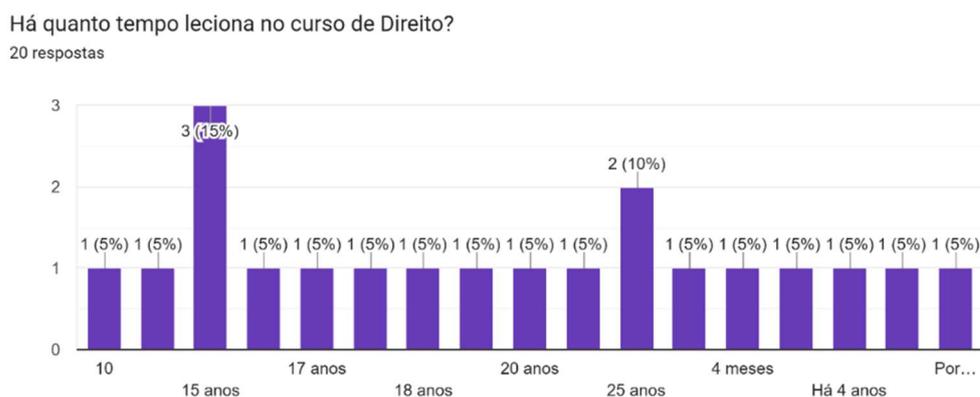
Sem nenhuma ingenuidade, há um longo caminho pela frente; entre os pontos de partida e de chegada depara-se, inclusive, com os abismos da minoridade e do embrutecimento. Apesar de confirmadas as quatro hipóteses desta análise, a sua superação dependerá de um esforço coletivo contra a correnteza explicadora, em busca de espaços educacionais verdadeiramente democráticos e da emancipação intelectual de mestres e aprendizes. Enquanto isso não ocorrer, esta última, sobretudo em relação aos estudantes, resultará de mero fortuito.

4.3 Análise de Conteúdo do Questionário

Um total de vinte professores das três instituições de ensino participaram do questionário, via *google forms*, contendo dezessete perguntas com respostas “sim” ou “não”, além de uma pergunta dissertativa, ao final. Nenhuma pergunta era obrigatória para que se concluísse a participação na pesquisa. Dois participantes deixaram de responder à pergunta dissertativa. O *corpus* da análise de conteúdo é formado, portanto, pelas respostas fornecidas às perguntas binárias e dissertativa, aliadas aos gráficos gerados automaticamente pelo *google*

forms. O gráfico abaixo demonstra que os professores inquiridos têm, em sua maioria, uma longa carreira docente:

Gráfico 7 - Experiência em anos dos professores que participaram da pesquisa



Fonte: gerado pelo *google forms*

Informaram, também, que lecionam ou lecionavam, na data de sua participação, as seguintes disciplinas:

Quadro 32 - Disciplinas lecionadas pelos professores que participaram da pesquisa

Direito Tributário e Direito Digital
Direito Penal e Processo Penal
Direito Penal
Direito civil: parte geral, obrigações, coisas e sucessões
Técnicas de soluções de litígio; Direito do Trabalho
Direito Penal
Psicologia aplicada ao Direito
Direito Ambiental, Prática Ambiental e Ética Geral e Jurídica.
Direitos Humanos, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito do Comércio Internacional e Prática IV (Juizados Especiais)
Direito Processual Civil
Direito Internacional e Direito Ambiental
Direito Civil, Direito do Consumidor e História do Direito
Civil, consumidor, ambiental

Penal, processo penal, legislação especial, direitos humanos, prática jurídica
Todas na área de direito civil
Direito penal, processo penal, prática penal, direitos humanos e introdução ao Estudo de direito
Previdenciário e internacional
Psicologia aplicada ao direito
Direito Empresarial, Ambiental e Tributário
Criminologia, sociologia criminal

Fonte: elaboração própria

As quatro categorias definidas no capítulo anterior foram mantidas. À análise de conteúdo das respostas ao questionário, manteve-se, também, o procedimento fechado descrito por Bardin (2016, p. 129).

Após uma leitura perfunctória dos resultados e das respostas dissertativas, foram formuladas cinco hipóteses:

- I. O protagonismo estudantil na educação jurídica é limitado.
- II. Os estudantes têm pouca autonomia na construção do próprio aprendizado.
- III. Os cursos de Direito priorizam conteúdos dogmáticos em detrimento da interdisciplinaridade.
- IV. Parcela significativa dos professores desconhece uma ou mais resoluções que disciplinam as diretrizes curriculares vigentes para o curso de Direito, o que compromete a sua efetividade.

As unidades de registro foram formadas pelos seguintes temas: i. projeto pedagógico do curso; ii. Resolução CNE/CES 5/2018; iii. Resolução CNE/CES 2/2021; iv. protagonismo estudantil; v. aulas expositivas; vi. incentivo à pesquisa científica; vii. supervalorização da aprendizagem; viii. filosofia; ix. emancipação intelectual; x. professor explicador.

A categorização seguiu o mesmo procedimento por caixas adotado no capítulo anterior (Bardin, 2016, p. 149).

Quadro 33 - Análise de conteúdo das respostas dadas às perguntas do questionário

Professores de Direito	Total: 20	Média de experiência: 16,5 anos
Temas	Respostas preponderantes	Categorias possíveis

Projeto pedagógico do curso	Sim (90%)	Menoridade
Resolução CNE/CES 5/2018	Sim (70%)	Esclarecimento/Menoridade
Resolução CNE/CES 2/2021	Sim (60%)	Esclarecimento/Menoridade
Protagonismo estudantil	Não	Menoridade/Embrutecimento
Aulas expositivas	Sim (70%)	Embrutecimento
Incentivo à pesquisa científica	Sim (100%)	Esclarecimento
Supervalorização da aprendizagem	Sim (65%)	Embrutecimento
Filosofia	Sim (55%)	Esclarecimento/ Emancipação intelectual
Emancipação intelectual	Sim (95%)	Esclarecimento/ Emancipação intelectual
Professor explicador	Não (55%)	Embrutecimento/ Menoridade

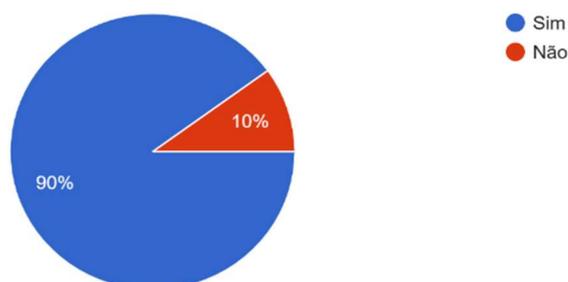
Fonte: elaboração própria

O projeto pedagógico do curso pela maioria dos professores (90%). É sintomática, quiçá, da menoridade kantiana dos estudantes em relação a este documento, a menoridade kantiana de alguns professores do curso de Direito a respeito (10%). Se, entretanto, o PPC não é conhecido pela maioria dos estudantes, como se verificou na análise de conteúdo das entrevistas, presume-se a existência de uma falha de comunicação institucional que tende a frustrar, ao menos em parte, a sua execução. O PPC deve, pois, ser objeto de ampla divulgação e discussão na academia; o seu aprimoramento reclama, decerto, esse compromisso democrático.

Gráfico 8 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “Você conhece o projeto pedagógico atual do curso de Direito no qual leciona?”

Você conhece o projeto pedagógico atual do curso de Direito no qual leciona?

20 respostas



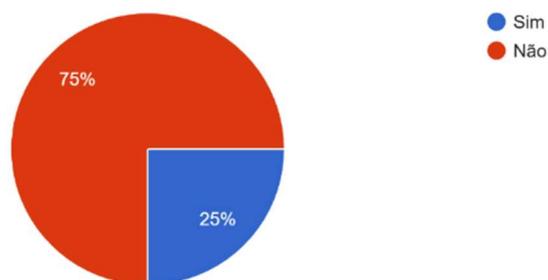
Fonte: gerado pelo *google forms*

Trinta por cento dos professores de Direito declarou desconhecer a Resolução CNE/CES 5/2018 (Brasil, 2018) e quarenta por cento, a Res. CNE/CES 2/2021 (Brasil, 2021). São, com efeito, percentuais expressivos, que corroboram a hipótese de que parcela significativa dos professores desconhece uma ou mais resoluções que disciplinam as diretrizes curriculares vigentes para o curso de Direito, comprometendo, assim, a sua efetividade. Há, neste particular, uma condição de menoridade kantiana de alguns professores.

Em relação às diretrizes curriculares e o conteúdo programático, as respostas do questionário confirmam a ausência de protagonismo estudantil evidenciada na análise de conteúdo das entrevistas, que torna favorável a perpetuação do sistema explicador, calcado na desigualdade de inteligências (ou embrutecimento), e da condição de menoridade dos estudantes.

Gráfico 9 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “As diretrizes estabelecidas pelas Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito, bem como o projeto pedagógico, são ampla e constantemente debatidos com os estudantes?”

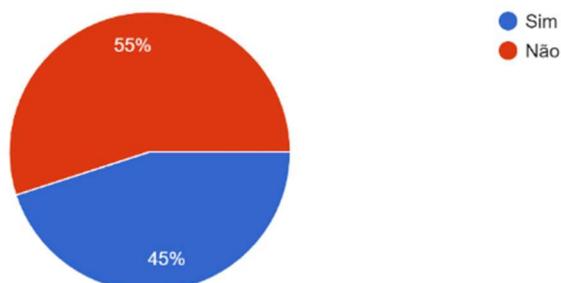
As diretrizes estabelecidas pelas Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito, bem como o projeto pedagógico, são a... e constantemente debatidos com os estudantes?
20 respostas



Fonte: gerado pelo *google forms*

Gráfico 10 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “A construção do projeto pedagógico do curso de Direito no qual leciona, contou e conta com a participação estudantil?”

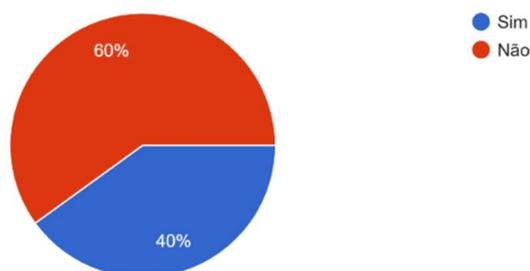
A construção do projeto pedagógico do curso de Direito no qual leciona, contou e conta com a participação estudantil?
20 respostas



Fonte: gerado pelo *google forms*

Gráfico 11 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “O conteúdo programático da(s) disciplina(s) que atualmente leciona é aprimorado, após amplo diálogo com os discentes? Ou seja, o estudante tem participação ativa na construção do conteúdo programático da(s) sua(s) disciplina(s)?”

O conteúdo programático da(s) disciplina(s) que atualmente leciona é aprimorado, após amplo diálogo com os discentes? Ou seja, o estudante te... conteúdo programático da(s) sua(s) disciplina(s)?
20 respostas



Fonte: gerado pelo *google forms*

Sobre as aulas expositivas, nenhuma novidade. Setenta por cento dos professores respondeu que as suas aulas são, em regra, expositivas. Em contrapartida, trinta por cento respondeu que não, mas isso não se reflete, necessariamente, na percepção dos estudantes.

É possível cogitar, aqui, da utilização de metodologias ativas por parte de alguns professores, nem sempre entendidas como tais pelos estudantes. O que, de fato, constitui uma aula exclusivamente expositiva pode escapar à compreensão destes e, até mesmo, de alguns professores de Direito que, em geral, não possuem formação pedagógica. Tais metodologias podem, às vezes, ser desperdiçadas, apesar da sua utilização, por não serem exatamente compreendidas pelos estudantes ou, ainda, mal compreendidas por parte destes e, em determinados casos, pelos professores, também.

O predomínio das aulas expositivas e da supervalorização da aprendizagem tem o potencial de reforçar o sistema educacional explicador e, via de consequência, o embrutecimento. Não é, contudo, a utilização de metodologias ativas que resolverá o problema ou substituirá o paradigma explicador pelo emancipatório. A transformação da cultura da educação jurídica contemporânea pressupõe o protagonismo estudantil na implementação das diretrizes curriculares, na construção e revisão periódica do projeto pedagógico do curso e conteúdos programáticos. Invariavelmente, a instituição de espaços democráticos para discutir e aprimorá-los será paulatina e sujeita a ajustes das deficiências identificadas no processo de transição paradigmática. O próprio desinteresse dos estudantes e a ausência de representatividade adequada poderão, por exemplo, obstá-la.

O incentivo à pesquisa científica, por seu turno, existe, mas não é, como visto, plenamente captado por parcela significativa dos estudantes. Cerca de metade dos estudantes entrevistados não o reconheceu (sete, no total). Portanto, ainda que todos os professores inquiridos tenham respondido que a incentivam, nem todos os estudantes recebem a mensagem. Isto sugere uma comunicação, em parte, deficiente do incentivo, passível de superação, por meio da busca compartilhada e cooperativa do esclarecimento e da emancipação intelectual.

Situação similar ocorre com a filosofia e as discussões filosóficas na educação. Em sua maioria, os professores inquiridos responderam que o(s) professor(es) de filosofia e de outras disciplinas jurídicas do curso de Direito em que leciona, se encontram para conversar sobre as possíveis conjugações e convergências dos respectivos conteúdos e formular discussões filosóficas e interdisciplinares, a fim de levá-las à reflexão dos estudantes (55%). E, em sua opinião, a filosofia é mobilizada, não só na respectiva disciplina, mas em todas ou boa parte das disciplinas jurídicas, para o incremento de discussões filosóficas e interdisciplinares, no curso de Direito em que leciona (55%).

Nota-se, aqui, uma divergência estimulante. Enquanto cinquenta e cinco por cento dos professores inquiridos afirmou, em outras palavras, a valorização da filosofia e das discussões filosóficas na sua disciplina e curso de Direito, quarenta e cinco por cento não compartilha das mesmas visão e opinião. Há, portanto, uma espécie de impasse mexicano entre os professores que embaraça, no mínimo, a emancipação intelectual dos estudantes.

Tendo em conta, inclusive, os resultados das entrevistas e o sistema explicador que grassa a educação jurídica, é possível refutar, em alguma medida, a realidade retratada nas respostas oferecidas. Não se quer, por óbvio, rotulá-las, de maneira leviana e injusta, como falsas, mas, sim, parcialmente imprecisas.

Se os professores de Direito realmente valorizam a filosofia e a interdisciplinaridade com outras disciplinas, esse é um aspecto que pode não ser percebido, em toda a sua dimensão, pelos estudantes, diante da prevalência do embrutecimento na relação verticalizada existente entre uns e outros. O oposto também é verdadeiro: a importância da filosofia na educação jurídica e no Direito foi reconhecida, amplamente, pelos estudantes entrevistados. Adeodato (2019, pos. 262) também enfatiza:

A crescente importância da filosofia do direito, a mais significativa de todas, mas também de outras disciplinas jurídicas no Brasil, é exemplificada pelas novas publicações na área e pela preocupação das escolas de magistratura, advocacia, ministério público e outras, em inserir conteúdos mais críticos, com prováveis reflexos

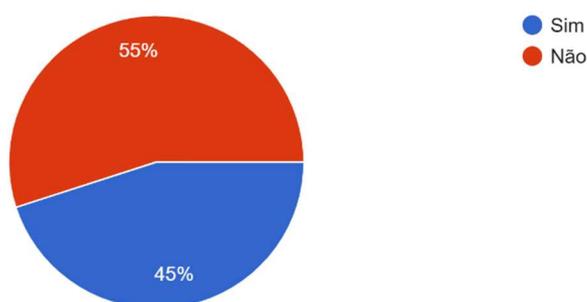
na indústria de concursos públicos e nas estruturas curriculares das faculdades de direito.

Isto não implica em reconhecer a vivência da interdisciplinaridade filosófica por parte dos estudantes de Direito, como mencionou, por exemplo, o entrevistado 10.

Em geral, os professores inquiridos possuem, inclusive, alguma ideia da expressão “emancipação intelectual” (95%), mas cinquenta e cinco por cento não está familiarizado com o “professor explicador” de Rancière (2020), o que configura um falso oxímoro, apesar da aparente incoerência.

Gráfico 12 - Percentuais de respostas “sim” e “não” dos professores à pergunta “Você está familiarizado com a expressão “professor explicador” de Jacques Rancière?”

Você está familiarizado com a expressão "professor explicador" de Jacques Rancière?
20 respostas



Fonte: gerado pelo *google forms*

As respostas não são, com efeito, contrastantes. Ter alguma ideia sobre a expressão “emancipação intelectual”, não significa tê-la por completo, tê-la a partir do referencial teórico desta tese ou, ainda, tê-la, mas deixar de convertê-la em ações concretas.

Rancière (2020, p. 31) censura, veementemente, o modelo tradicional de educação baseado na transmissão hierárquica de conhecimento e defende, no lugar, um outro modelo, no qual o aluno tem a capacidade de aprendizado reconhecida, independentemente de um professor explicador. Se a maioria dos professores de Direito desconhece essa expressão, isto pode indicar pouca ou nenhuma familiaridade com a proposta de Rancière (2020) e, conseqüentemente, com modelos pedagógicos arrimados na autonomia ou emancipação intelectual dos estudantes.

Esse dado também indica que a formação dos professores do Direito ainda não incorporou, amplamente, os debates sobre autonomia, emancipação intelectual e a sua ligação com a metodologias ativas de ensino, como o método do caso e as clínicas jurídicas. A par disso, corrobora a literatura que menciona a falta de formação ou capacitação pedagógica dos

professores de Direito (Carlini, 2008, p. 334) e explica a ausência de difusão, neste campo, das críticas de teóricos da educação como Rancière (2020).

Infere-se, ademais, que uma grande parcela de professores de Direito está imersa no paradigma da explicação e ignora, portanto, a relação de causa e efeito entre este e o embrutecimento, de modo a comprometer a “integração entre teoria e prática”, por meio de “metodologias ativas” (art. 2º, § 1º, VI, da Res. CNE/CES 5/2018) e, sobretudo, “uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania” (art. 3º, da Res. CNE/CES 5/2018), por parte dos estudantes.

Indagados, ao final do questionário, se, em sua opinião, as Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito devem ser aprimoradas, justificando a resposta, dois se abstiveram e dezoito apresentaram as respostas abaixo transcritas:

Quadro 34 - Opiniões dos professores sobre a necessidade aprimoramento das Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021

Em sua opinião, as Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito devem ser aprimoradas? Em caso afirmativo, justifique a sua resposta.

18 respostas

1. *Sim, pois não há regra que não se subordine à necessidade de aprimoramento diante da dinâmica social e do equilíbrio de forças que perpassam pelo Direito. O ensino do Direito enfrenta constantes e renovados desafios, primeiro pelo conhecimento e preparo dos discentes (cada vez mais afastado da cultura própria da área) e depois porque no Brasil, tudo "desemboca" no Judiciário porque ele "oferece soluções" como promessa (e não como prática). Por fim, para resolver o último problema, somos inundados com técnicas estrangeiras que são introduzidas sem a menor reflexão (como é o caso dos Precedentes de gênese da common law) e que, em meio ao que já temos, acaba por se transformar em outro resultado.*

2. *A meu ver, as Resoluções em comento são adequadas para o curso de Direito. talvez o que se fizesse necessário seria uma mudança radical no que diz respeito ao formato das aulas, de fomo a ter uma fomentação maior do espírito crítico do corpo discente. A sala de aula invertida é, ainda, uma exceção no curso de Direito.*

3. *Não tenho conhecimento*

4. *Devem ser aprimoradas por quem? Pelo menos, no Curso de Direito, na [...], ministro disciplinas vertidas que abrangem as Ditas Resoluções, há anos. No curso de Direito, há preocupação, sim, com a inserção desses novos direitos. Educação é um processo. E sendo um processo, ele é continuado, e sempre há espaço para o aperfeiçoamento.*

5. *Não. Não acho que seja um problema da resolução, mas da forma como as instituições de ensino a aplicam.*

6. *Desconheço as Resoluções.*

7. *Toda orientação/regramento deve ser aprimorada constantemente, haja vista que às necessidades dos discentes mudam de acordo com novos contextos sociais.*

8. *Não. Poderiam ser trabalhadas de forma mais efetiva apenas.*

9. *Não pensei sobre isso.*

10. *Sim*

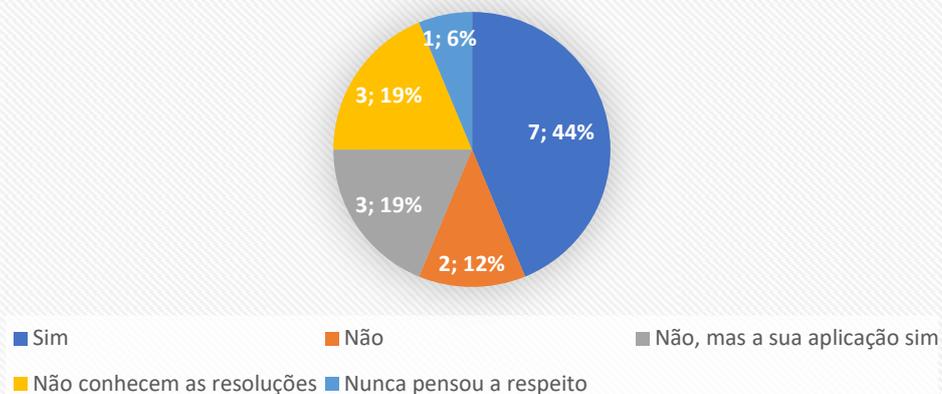
11. *Sempre devemos nos aprimorar.*
12. *Sim, devem ser aprimoradas. Há na estrutura acadêmica guetos monopolizadores do conhecimento que, por vezes, inviabilizam as trocas necessárias para oxigenar os conteúdos engessados e nominados de forma personalíssima. Quanto a resolução 2/2021, há excessiva politização nos quadros administrativos partidarizados e distantes das multifacetadas realidades de qualquer sala de aula. A União, Estados e Municípios se apresentam como ilhas, sem interatividade, cujas competências se tocam, porém não se integram. Para o ensino do direito a pontualidade da resolução 5/2018 aponta caminhos sem os meios, pois o Mec transformou o processo avaliativo dos cursos superiores em questionário quantitativo, despreza as humanidades e os talentos individuais para os indicativos de qualidade. É consenso que Einstein jamais lecionaria em qlqr curso superior brasileiro, possivelmente, por não atender os rigorosos padrões de qualidade excludentes, que ceifam a criatividade inventiva dos gênios, fora da curva mediana imposta pela medíocre avaliação atual de cursos.*
13. *Não as conheço.*
14. *Não.*
15. *Sim, conforme a realidade e necessidade pedagógica.*
16. *Sim.*
17. *Sempre há espaço para aprimoramento, sobretudo em uma sociedade de mudanças tão dinâmicas como a nossa. Entendo que as “diretrizes” deveriam apenas fornecer parâmetros. Ainda são uma interferência direta em universos distintos, incompatível com a finalidade a que se propõe. Hj o estudante que foi até aqui tutelado em seu ensino “apostilado” mostra dificuldades vocabulares e de interpretação de texto. Não adianta presumir uma realidade e tentar consertar o que está errado na educação em sua última etapa, para muitos. Há necessidade de diálogo sim, mas seria muito bom se fosse estimulado o diálogo entre docentes das mesmas áreas. Isso fica por conta das associações particulares a que nos dispomos a inscrever e participar. É triste ver isso. Tome por base a cidade de Campinas. Vc já viu promoverem algum encontro entre docentes da mesma área em conjunto com as universidades existentes na cidade?? Há muito a fazer e as políticas públicas nessa área servem para interferir, nem sempre de forma benfazeja.*
18. *Não.*

Fonte: elaboração própria

Conforme se extrai do gráfico abaixo, o conjunto das respostas sugere que a maioria dos professores de Direito é receptiva ao diálogo sobre o aprimoramento das diretrizes curriculares disciplinadas pelas Res. CNE/CES 5/2018 e 2/2021, ou de sua aplicação, o que pode ensejar, em tese, a penetração da proposta emancipatória de Rancière (2020) na educação jurídica.

Gráfico 13 - Opiniões dos professores sobre a necessidade de aprimoramento das Resoluções CNE/CES 5/2018 e 2/2021 em percentuais

Opinião de professores de cursos de Direito sobre o aprimoramento das Res. CNE/CES 5/2018 e 2/2021



Fonte: elaboração própria

Todavia, os resultados do questionário, como a falta de conhecimento sobre as diretrizes curriculares entre alguns professores, tornam verossímeis as hipóteses ventiladas neste capítulo, que, em conjunto ou isoladamente, atuam como elementos dificultadores da emancipação intelectual na (ou por meio da) educação jurídica, na medida em que perpetuam, no campo, a desigualdade de inteligências e, portanto, o embrutecimento.

5 CONCLUSÃO

A educação jurídica contemporânea permite a emancipação intelectual dos seus estudantes? Apenas acidentalmente, fruto do acaso. Prova disso é a existência de uma literatura crítica expressiva de estudiosos formados em Direito contra o modelo tradicional atualmente vigente nos cursos jurídicos. Pensava-se, aliás, em princípio, que a pergunta desta tese representasse uma aporia, o que tornaria impossível uma resposta objetiva à indagação filosófica.

Entretanto, a revisão de literatura narrativa, a pesquisa teórica e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas e questionário aplicado, revelaram a possibilidade de respondê-la. Nem positivamente ou negativamente de maneira binária, radical e categórica, mas respondê-la de uma forma, ao que parece, equilibrada e factível. É claro que a resposta mais se aproxima da negação à emancipação intelectual na (ou por meio da) da educação jurídica, sem excluir, contudo, a existência, vez ou outra, de um ambiente acadêmico favorável à sua busca e conscientização por parte dos estudantes.

Nem tanto ao céu nem tanto à terra, a emancipação intelectual, compreendida como um processo, não é absolutamente impossível na educação jurídica dita tradicional, apesar das condições de embrutecimento e menoridade que permeiam, o tempo todo, a relação vertical comumente estabelecida entre professores e estudantes. Talvez, tanto o embrutecimento, quanto a menoridade, representem um estágio inicial da emancipação intelectual, sem os quais não haverá, em algum momento, a saída da escuridão à luz, como ilustra a alegoria da caverna de Platão (2019). É provável, também, que o embrutecimento e a menoridade possam, até mesmo, desencadeá-la.

Apesar de existirem exceções e esforços isolados para transformar a educação jurídica, o modelo predominante enfrenta várias limitações que impedem ou dificultam a emancipação intelectual dos estudantes. É imprescindível, todavia, que a emancipação intelectual seja entendida em sua plenitude pelos professores e estudantes de Direito, como objetivo precípua da jornada acadêmica e da vida.

Os fundamentos teóricos e resultados da pesquisa empírica podem e devem ser mobilizados para se pensar e reformular a educação jurídica contemporânea no Brasil e as suas diretrizes curriculares. Esse campo enfrenta e enfrentará crises e desafios em relação à emancipação intelectual dos estudantes que, em regra, são doutrinados de acordo com uma lógica tecnicista e dogmática, ao invés de um pensamento autônomo, crítico, criativo e transformador.

As reflexões sobre as ideias de Kant, Freire e Rancière podem, sem dúvida, servir para uma reformulação mais profunda do campo. Como se viu nos capítulos antecedentes, a formação tradicional do bacharel em Direito tende a estimular uma dependência daninha aos “argumentos de autoridade” que pode restringir a sua capacidade de crítica e, ao restringi-la, dificultar o processo de emancipação intelectual. Mobilizar, diante disso, os conceitos de esclarecimento, menoridade, emancipação intelectual e embrutecimento, aplicáveis aos cursos jurídicos, traduz uma tentativa plausível de substituição do paradigma dominante de aplicação mecânica de conteúdos pelo pensamento crítico, cidadão e socialmente responsável; em suma, intelectualmente emancipado.

Ainda assim, a efetividade das diretrizes curriculares para a graduação em Direito no Brasil exige um compromisso coletivo das instituições de ensino superior, corpos docentes e discentes e diversos outros atores sociais da OAB, Poder Judiciário e Ministério Público, em prol da sua implementação e, via de consequência, da construção das bases de uma formação sólida, democrática, abrangente e ética. A sua implementação eficaz depende, portanto, de uma série de fatores e práticas institucionais que passam, por exemplo, por um programa de formação/capacitação permanente dos professores “explicadores”.

Para que isso ocorra, a vivência democrática nos cursos de Direito é *conditio sine qua non* da emancipação intelectual. A sua institucionalização e fomento devem, portanto, ser integrados ao processo continuado de implementação das diretrizes curriculares disciplinadas pelas Res. CNE/CES 5/2018 e 2/2021. A promoção da participação e do protagonismo estudantil em todos os ciclos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, pode fortalecer a formação dos estudantes de Direito e transformá-los em cidadãos críticos e socialmente engajados.

É crucial, sob essa ótica, a revisão destas diretrizes para que passem a prever, por exemplo, mecanismos de participação democrática dos estudantes de direito na sua revisão periódica, nos processos decisórios educacionais internos, na formulação, aprimoramento, implementação e avaliação do projeto pedagógico e dos conteúdos programáticos das disciplinas, conforme proposto abaixo, haja vista a linha de pesquisa em políticas públicas em educação:

Quadro 35 - Minuta

MINUTA
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
Resolução nº ..., de [data]

Altera as Resoluções CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, e nº 2, de 16 de abril de 2021, para aprimorar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelecendo mecanismos de gestão democrática, protagonismo estudantil, flexibilização curricular e capacitação docente.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nas Resoluções CNE/CES nº 5/2018 e nº 2/2021, resolve:

Art. 1º O art. 2º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa a ter a seguinte redação:

...

§ 5º As IES devem instituir processos democráticos de atualização e revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, com ampla participação de:

I – Diretores ou coordenadores do curso de Direito;

II – Núcleo Docente Estruturante.

III – Docentes e discentes;

IV – Representantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e da Polícia Judiciária.

Parágrafo único. A revisão curricular deverá ocorrer, no mínimo, a cada cinco anos.

Art. 2º Ao art. 7º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, acrescenta-se parágrafo único com seguinte redação:

Parágrafo único. Os projetos de extensão universitária voltados à assistência judiciária gratuita deverão ser organizados de forma democrática e participativa, a fim de assegurarem o protagonismo estudantil na sua construção, implementação e avaliação.

Art. 3º O art. 3º, parágrafo único, da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa a ser o § 1º.

Art. 4º Ao art. 3º, parágrafo único, da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, acrescenta-se os seguintes parágrafos:

§ 2º O plano de ensino deve ser flexibilizado, atualizado e revisado por meio da participação ativa dos discentes, permitindo, sempre que pertinente, a adequação do conteúdo programático.

§ 3º As IES devem criar um Comitê Permanente de Revisão Curricular, composto por docentes e discentes, com a finalidade de revisar periodicamente o currículo e os planos de ensino, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante.

Parágrafo único. O comitê deve se reunir, no mínimo, a cada dois meses, bem como elaborar, publicar e divulgar relatórios semestrais à comunidade acadêmica.

Art. 5º A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa vigorar com a seguinte alteração:

Art. 10-A As IES devem implementar um programa permanente de capacitação dos professores de Direito em temas dos campos da educação, da filosofia e das novas tecnologias, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de __ de _____ de 2025.

Fonte: elaboração própria

A despeito das diversas limitações à emancipação intelectual dos estudantes de Direito, existem mecanismos e caminhos tendentes a superá-las, como se espera das proposições acima formuladas. Qualquer diretriz curricular, projeto pedagógico, plano de ensino ou metodologia

ativa somente serão efetivos, por meio da prática, na educação jurídica, da igualdade de inteligências e da democracia.

Essas são, *mutatis mutandis*, as premissas necessárias de toda e qualquer educação que aspire ao status de emancipatória. A partir delas, em conjunto com hipótese construída em forma de pergunta sobre a possibilidade ou não emancipação intelectual dos estudantes na (ou por meio da) educação jurídica e, principalmente, do que é possível afirmar, a esse respeito, depois de finalizada a pesquisa teórico-empírica desta investigação, se extrai, por derradeiro, a seguinte tese: O protagonismo estudantil, nas escolas de Direito, por meio da participação ativa e da vivência democrática nos processos decisórios, de implementação, revisão e avaliação do projeto pedagógico do curso e dos planos de ensino, sob a perspectiva das diretrizes curriculares nacionais, aliado ao letramento digital e à capacitação dos professores em temas originários de outros campos, como a educação e a filosofia, têm o condão de criar um modelo de educação jurídica igualitário, capaz de proporcionar a emancipação intelectual dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABE, S. K. *Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores*. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso: 2 abr. 2023.
- ADEODATO, J. M. *Filosofia do Direito: uma crítica à verdade na ética e na ciência*. 5. ed. São Paulo: Noeses, 2019, edição Kindle.
- ADEODATO, J. M. *Ética e retórica: para uma teoria da dogmática jurídica*. 4. ed. São Paulo: Noeses, 2017, edição Kindle.
- ADORNO. T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ALMEIDA, M. de. *A influência do capitalismo neoliberal na formação jurídica do Brasil: uma análise marxista*. 2021. 192 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24608>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALMEIDA, R. M. de. *Eros e Tânatos. A vida, a morte, o desejo*. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALMEIDA JÚNIOR, W. C. de. *O papel do professor de direito na universidade e o desafio de ensinar para a nova geração: o uso da disciplina direito e cinema*. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24845>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALMEIDA NETO, A. L. de. *Honrar o habitus, apagar os corpos [manuscrito]: uma fofoca carnalizante sobre a história do Doutor Honoris Causa nas faculdades de Direito públicas do Brasil*. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50981>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALVES, L. H. R. *A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico*. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Presidente Prudente, SP, 2023. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br8080/jspui/handle/jspui/1487>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALVES JUNIOR, M. G. *Ensino do direito: o direito como multiplicador da cidadania*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2037>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ANDRADE, C. D. de. *O avesso das coisas. Aforismos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARAÚJO, F. S. *Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*.

2018.175 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7097>. Acesso em: 20 jan. 2025.

AUSANI, P. C. *Hermenêutica e Ensino Jurídico: percepção de docentes de instituições de Santa Maria-RS*. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/853>. Acesso em: 10 jun. 2023.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. 10. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGGENTOSS, G. A. *Normas de gênero em curso de graduação em direito em cidade do sul do Brasil*. 2022. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789247214>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARBOZA, R. K. G. dos S. *Análise da contribuição da prática jurídica no curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba*. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19419>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARILLARI, P. R. de M. *Ensino do Direito Ambiental: uma análise das matrizes curriculares dos melhores cursos de direito regionais do Brasil*. 2019. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2019. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1948>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARROS, M. S. B. *Inovação tecnológica e propriedade intelectual: perspectivas de inserção na seara jurídico acadêmica*. 2018. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018. Disponível em: <http://btdt.ufm.edu.br/handle/tede/616>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARTOLY, B. Os jogos teatrais de Viola Spolin na formação do bacharel em Direito. In: VERONESE, A.; FARRANHA, A. C.; FELIX, L. (orgs.). X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Brasília: ABEDI, 2018. p. 269-273.

BECK, U. *A metamorfose do mundo*. Novos conceitos para uma nova realidade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BENTES, N. M. S.; NEVES, R. T. S. Método clínico de ensino jurídico: a clínica de direitos humanos do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). In: FARIA, A. A. de Faria et

al. (orgs.). VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. p. 25-38.

BERTONCINI CORRÊA, C. M. *O estímulo da cultura do consenso na educação jurídica: os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação*. 2020. 314 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219368>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BEZERRA, M. de Q. M. *Método Disney: uma proposta de inovação para a didática de ensino jurídico*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=108197>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BICALHO, F. S. P. *Descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de direito: tensões entre o ensino e a tradição jurídica*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, MG, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11743>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIONDO, L. H. D. Os avanços das diretrizes curriculares dos cursos de Direito. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 22, n. 7, p. 01-14, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5903>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BINGHAM, C.; BIESTA, G.; RANCIÈRE, J. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London and New York: Continuum, 2010.

BITTAR, E. C. B. *Introdução ao Estudo do Direito*. Humanismo, democracia e justiça. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BITTAR, E. C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file..> Acesso em: 4 fev.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º out. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces0904.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRIGUENTE, A. C. de O. *O ensino jurídico nos porões do litígio: a política pública de tratamento adequado dos conflitos e as estratégias da governamentalidade no âmbito do Serviço de Assistência Jurídica da UFPel*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7515>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRITO, A. de A. A. *Ensino jurídico e a transdisciplinaridade como método do direito animal*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito. Salvador, BA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27343>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CALDAS, M. B. *O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no Curso de Direito da UNESC*. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5965>. Acesso em: 30 out. 2020.

CAMUS, A. *O mito de sísifo*. Tradução Ari Roitman, Paulina Watch. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLINI, A. O professor de direito: perspectivas e desafios para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, D. T. de; CARLINI, A.; ALMEIDA FILHO, J. C. de A. (orgs.). *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millennium, 2008.

CARVALHO, C. S.; FRANCO, A. G. de A. A ciência jurídica e a análise crítica no espaço de ensino-aprendizagem: uma interface entre a Pedagogia do Oprimido e o Direito Achado na Rua. In: VERONESE, A.; FARRANHA, A. C.; FELIX, L. (orgs.). X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Brasília: ABEDI, 2018. p. 185-191.

CASTELLS, M. *Ruptura: A crise da democracia liberal*. Trad. Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTILHO, N. M. *Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas jurídicas no Brasil e na França*. 2023. 332 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede1818>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CASTRO, P. S. *A organização do Curso de Direito da Universidade Estadual de Roraima à luz da Resolução CNE/CES nº 09/2004*. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifício Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21178>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CERLETTI, A. A. *Ensayos para una didáctica filosófica*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaio; 3).

CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHIAPETA, A. P. P. B. *O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24427>. Acesso em: 8 maio 2023.

COLUSSI, F. E. de M. *A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular*. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Tupã, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193373>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CORDEIRO, C. P. B. S. *Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito*. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal5478>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CORRÊA, A. M. *Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix4423>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COSTA, B. S.; ROCHA, L. S. *Educação jurídica e a formação dos profissionais do futuro*. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, M. M. M. da; QUINTANA, S. das C. A perspectiva de gênero no ensino jurídico e a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação. *Interfaces Científicas – Direito*, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 94-107, 2024. DOI: <http://doi.10.17564/2316-381X.2024v9n3p94-107>.

COSTA, R. J. C. da. *A classe operária vai à universidade: um estudo sobre a dimensão*

qualitativa da participação sindical de trabalhadores-graduandos em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B9HGHP>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COSTA NETO, A. V. da. *Prática pedagógica maker no contexto docente pós-pandêmico do ensino jurídico*. 2023. 144 f. Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, PR, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/11476>. Acesso em: 19 jan. 2025.

COURI, J. G. C. de C. *A interação entre o campo jurídico e o campo científico: uma análise sobre a iniciação científica no curso de Direito da PUC-Rio*. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=38913@1>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CRUZ, M. F. R. *O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná*. 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2023. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix3838>. Acesso em: 19 jan. 2025.

DANTAS, S. T. *A educação jurídica e a crise brasileira*. Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <https://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADdica-e-a-Crise-Brasileira.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscou: Editora Progresso, 1988.

DELEUZE, G. *A filosofia crítica de Kant*. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Kappa Del Pi, 2015.

DEWEY, J. *Democracy and Education*. An introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1944.

DIAS, R. D. Extensão universitária nos cursos de graduação em Direito. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 21-39, jan./mar. 2021. DOI: <http://doi.org/10.12957/rqi.2021.42892>.

DILL, M. A. *Práticas pedagógicas no curso de direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS), de 1992 a 2004*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/1133813850>. Acesso em: 19 jan. 2025.

DINIZ, E. A. R. *A inserção dos mecanismos de consensuais de conflitos nas disciplinas jurídicas dos cursos de bacharelado em Direito*. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Direito e Gestão de Conflitos) - Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=108391#>.. Acesso em: 10 jun. 2023.

DOMINGOS, S. de O. *Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil*. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21071>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DURÁN, M. L.; KOHAN, W. O. *Manifesto por uma escola filosófica popular*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção: Ensaios; 2).

EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Trad. H. P. de Andrade. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

EUFRASIO, E. T. de L.; PAVANELLI NETO, J.; TRAMONTINI, P.; AQUINO, R. P. N. Metodologias ativas: método *peer instruction* em disciplinas do curso de Direito. In: VERONESE, A.; FARRANHA, A. C.; FELIX, L. (orgs.). X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Brasília: ABEDI, 2018. p. 53-56.

EVANGELISTA, L. R. M. Legal Design como disciplina jurídica para o exercício da justiça 4.0. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios) - Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11898>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FEFERBAUM, M. *et al. Ensino jurídico e inovação*. Dicas práticas e experiências imersivas. São Paulo: Almedina, 2020.

FEITOZA, R. G. B. *Responsabilidade social no escritório de prática jurídica de uma universidade: qualidade e satisfação na ótica dos usuários*. 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração de Empresas) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2023. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=119898#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERNANDES, A. C. *A linguagem como trama sistêmica para o ensino jurídico brasileiro*. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/6939>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERRAZ, D. B. *A residência jurídica da FURG e sua potencial contribuição para a humanização do ensino jurídico*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/9317>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, A. C. G. *Contradições da formação humana e profissional no curso de Direito: uma aproximação com base nas representações de estudantes de três universidades particulares de São Paulo*. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove

de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP, 2022. Disponível em:
<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3066>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, M. L. de P. *Oficinas de Clínica Jurídica do Juizado Especial e do Escritório Modelo na experiência da FACAMP: o emprego da metodologia ativa*. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/995124>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERRY, L. *A revolução transhumanista*. Prefácio à edição brasileira, entrevista de Luc Ferry a Jorge Forbes. Barueri, SP: Manole, 2018.

FONSECA, V. C. *Desenvolvimento tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito*. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27142>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FORTES, D. M. de A. *Clínicas jurídicas: por um novo modelo de ensino do direito no Brasil*. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2018. Disponível em:
<http://space.mackenzie.br/handle/10899/24090>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FREIRE, P. *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS, L. F. de. *Leitura no curso de Direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB*. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Londrina, PR. Disponível em:
<https://repositorio.uel.br/handle/12345678914209>. Acesso em: 2 fev. 2025.

GAUFEY, G. L. *A incompletude do simbólico: de René Descartes a Jacques Lacan*. Trad. e notas Paulo Sérgio de Souza Junior; revisão técnica Maria Rita Salzano Moraes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

GIL, A. C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Barueri, SP: Atlas, 2021a.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2021b.

GOMES, B. V. *Transversalidade: eixo da educação em direitos humanos na graduação em direito*. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21948>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GOMES, Y. A. *A (in)suficiência do aprendizado do direito: um estudo sobre as crises do ensino jurídico brasileiro*. 2022. 630 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle40889>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOYARD-FABRE, S. *Filosofia crítica e razão jurídica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUTIÉRREZ, D. M.; MAGALHÃES, V. A. O ensino jurídico de disciplinas voltadas ao acesso à justiça: estudo de caso. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2019. e-ISSN 2525-9636. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5402>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GROBERIO, S. do C.; FRANCISCHETTO, G. P. P. O ensino do Direito Penal nos cursos jurídicos: necessidade de uma formação humanística e consciência crítica responsável. *Revista Jurídica*, Ijuí, v. 29, n. 53, p. 247-258, 2020. DOI: <https://doi.10.21527/2176-6622.2020.53.247-258>. ISSN 2176-6622.

HAN, B.-C. *Infocracia*. Digitalização e a crise da democracia. Trad. Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HAN, B.-C. *Sociedade da transparência*. Trad. Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HENNING, A. C. C.; COLLARES, L. V.; BOEIRA, E. V. Gênero, currículo e educação jurídica: olhares empíricos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 3, e88051, 2023. DOI: <https://doi.10.1590/1806-9584-2023v31n388051>.

HERTZ, N. *O século da solidão*. Restabelecer conexões em um mundo fragmentado. Trad. Marina Vargas. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2021.

HORA, P. M. de. *Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/1048235660>. Acesso em: 26 jan. 2025.

HUXLEY, A. *Admirável Mundo Novo*. Trad. Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Mediafashion, 2016.

INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION; CENTER FOR AI AND DIGITAL POLICY. *The Future is Now: Artificial Intelligence and the Legal Profession*. Londres: IBA, 2024. Disponível em: <https://www.ibanet.org/Morning-Keynote-Address-The-Future-is-Now-AI-and-the-Legal-Profession>. Acesso em: 2 fev. 2025.

JESUS, A. M. A. de. “*Vidas negras importam*” para a formação em direito?: a educação das relações étnico-raciais no curso de Direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas de Sergipe. 2023. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs18239>. Acesso em: 19 jan. 2025.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Tomas da Costa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2021.

KANT, I. *Crítica da faculdade de julgar*. Trad. Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. e notas Fernando Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

KANT, I. *A Metafísica dos Costumes*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

KANT, I. *Textos seletos*. Resposta à pergunta que é o esclarecimento? Ed. bilingue. Trad. Raimundo Vier (os prefácios à Crítica da Razão Pura), Floriano de Sousa Fernandes (os demais textos). Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, I. *et al. O que é o Esclarecimento?* Trad. Paulo César Gil Ferreira; revisão Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KAUFMANN, A. *et al. Filosofia do direito, teoria do direito, dogmática jurídica*. In: KAUFMANN, A.; HASSEMER, W. (orgs.). *Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

KNOWLES, M. S. *et al. The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 9. ed. London and New York: Routledge, 2020.

KOHAN, W. O. *O mestre inventor*. Relator de um viajante educador. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 77, p. 1121-1134, 1999.

LANDIN, L. V. B. S. *O processo de ensino-aprendizagem no direito: estudo sobre as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental*. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4813>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAPA, F. B.; SOUZA, S. de; PETRY, M. C. Educação em direitos humanos e as DCNs: o potencial da pedagogia jurídica clínica. *Revista Momento – Diálogos em Educação*, v. 31, n. 1, p. 177-195, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momentov31i01.13695>.

LIMA, A. L. de. *Ensino do Direito no Brasil: a constituição da colonialidade e as proposições para uma educação jurídica emancipatória*. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/12345678945679>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA FILHO, J. E. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 42, n. 2, p. 59-84, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/01013173.2019.v42n2.04.p59>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/b5LGjhyvFjRQFqFHhtK8TLB/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.

LIMA, J. L. A. *Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação*. 2021. 261 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_40cdb715ad9f0f2b1d559c973cbb6532. Acesso em: 23 mar. 2023.

LIMA, S. H. B. *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33352>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOCATELI, J. H. P. *O controle de constitucionalidade das leis na França: uma lacuna no ensino jurídico no Brasil?* 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br8080/handle/UFN-BDTD/802>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPES, C. D. da S.; PAPALIA, F. B. G. Educação jurídica e currículo: um olhar sobre a interdisciplinaridade. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Encontro Virtual, v. 7, n. 2, p. 92-106, jul./dez. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393. Acesso em: 26 jan. 2025.

- LOUREIRO, T. A. *A advocacia de consultivo empresarial em face dos avanços tecnológicos: o futuro perfil profissional no Brasil*. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30752>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LOURENCINI, J. E. L. *A construção de saberes jurídicos por meio da produção de mídias por estudantes de um curso de direito*. 2021. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1331>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LUEMBA, I. da R. M. *O domínio ocidental na esfera epistemológica angolana [manuscrito]: a visão dos estudantes das universidades públicas sobre a continuidade colonial*. 2022. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48873>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio Silvano Santiago. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- LUHMANN, N. *Entscheidungen in der "Informationsgesellschaft"*. Disponível em: https://www.fen.ch/texte/gast_luhmann_informationsgesellschaft.htm. Acesso: 10 dez. 2024.
- MAGALHÃES, V. A. *História da legislação brasileira sobre o ensino jurídico através dos currículos: uma análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no estado do Ceará*. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_17bf96796af09b237a0eef75e315446. Acesso em: 23 mar. 2023.
- MAGALHÃES, W. *A formação jurídica e suas interfaces com a formação inicial da magistratura brasileira*. 2018. 67 f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, Palmas, TO, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/987>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- MAGALHÃES COSTA, F. *Educação Jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, Salvador, BA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27801>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- MACHADO, E. D.; BENTO, F. Educação jurídica e função educacional. In: SILVEIRA, V. O. da; SANCHES, S. H. dal F. N.; COUTO, M. B. (orgs.). *Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MAIO FILHO, A. de C. *O ensino das áreas jurídica e pericial através de uma abordagem interdisciplinar utilizando a vivência em um tribunal do júri simulado e em uma peça de teatro: Projeto "O Júri e a Perícia"*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Medicina Laboratorial e Tecnologia Forense) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/115030>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MANZAN, F. P. de U. *Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito*. 2022. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2022. DOI:

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5330>. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36024>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. O ensinar na educação superior: o presencial, remoto e híbrido. *In: VEIGA, I. P. A.; BRAVO, C. C.; Carneiro S. de (orgs.). Educação Superior: tramas e trilhas para o desenvolvimento profissional, docente e institucional*. Campinas, SP: Papirus, 2023.

MATOS, L. M. B. de. *Fronteiras do ensino jurídico: entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias*. 2020. 226 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5107>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MATOS, L. R. de C.; OLIVEIRA, A. N. O ensino jurídico no Brasil e a emancipação social pela educação. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 193-213, jan./jul. 2016, DOI: <http://doi.10.21902/>. e-ISSN 2525-9636.

MEDEIROS, B. da S. *Educação clínica em direitos humanos na Amazônia: as experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa*. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/417>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MENDONÇA, S. *Ariscocratic education in Nietzsche: individual achievement*. Maryland: GlobalSouth, 2018.

MENDONÇA, S. *Educação Aristocrática em Nietzsche: perspectiva e autopercepção do sujeito*. 2009. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. DOI: <http://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.446074>.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A. P. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. *Revista DireitoGV*, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez. 2018. DOI: <http://doi.org/10.1590/2317-6172201831>. ISSN 2317-6172.

MENDONÇA, S.; ARANTES, P. N. Educação Aristocrática ou Emancipatória em Friedrich Nietzsche. *Intellectus - Revista Acadêmica Digital*, Jaguariúna, v. 2, n. 1, p. 3-20, 2022. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/818>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MENEZES, R. G. B. *O lugar da educação em direitos humanos no curso de direito: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira - Iguatu/CE)*. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Iguatu, PA, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25261>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MIB: Homens de Preto. Direção de Barry Sonnenfeld. Produção de Walter F. Parkes e Laurie MacDonald. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1997. 1 DVD (98 min).

MILL, J. S. *Sobre a liberdade*. Trad. Maria Aparecida Sargiolato. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

MORAES, E. A. S. de. Ensino jurídico positivista e educação para a complexidade. In: PINHEIRO, J. A. de M.; MORAES, E. A. S. de; FLIGUER, J. L. *Ensino Superior: estudos e pareceres*. Belém: EdUFPA Editora da Universidade Federal do Pará, 2016.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, E. *Para onde vai o mundo?* Trad. Francisco Morás. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, F. A. do. *O ensino universitário do curso de Direito: evidenciação ou maquiagem da dupla dimensão ontológica do fenômeno jurídico?* 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc48366>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NASCIMENTO, J. F. do; BIZIGATO JUNIOR, F. O ensino jurídico no Brasil e seu distanciamento da realidade social: apontamentos críticos. *Revista Insurgência*, Brasília, Ano 12, v. 10, n. 2, p. 1-18, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21902Revrma.v1i22.4028>.

NALESSO, T. F. C. *Educação jurídica brasileira: entre as diretrizes curriculares nacionais e o Exame de Ordem*. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24661>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NEDEL, N. K. *A teoria do fato jurídico de Pontes de Miranda e seus reflexos no ensino do direito civil parte geral brasileiro no século XXI: uma abordagem a partir da hermenêutica filosófica Gadameriana*. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8687>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NEVES, A. C. *O Direito hoje e com que sentido? O Problema Atual da Autonomia do Direito*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

NISHIKAWA, T. F. da C. *A judicialidade conservadora nos debates sobre os fundamentos para a abertura dos cursos jurídicos no Brasil*. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21242>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NOBRE, M.; TERRA, R. *Ensinar Filosofia*. Uma conversa sobre aprender a aprender. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NUNES, I. H. *Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito no Brasil Contemporâneo*. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205558>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NUNES, R. *Manual de Introdução ao Estudo do Direito*. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016.

OLIVEIRA, F. S. *Nas tramas da colonialidade: A experiência de construção social do olhar de estudantes de direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás em 2022*. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, GO, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede12571>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, I. F. de; SANTANA, Q. S. M. Relações de estágio e educação jurídica no Brasil. *Revista Jurídica FA7*, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 13-28, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2006.2012_0.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

OLIVEIRA, R. de M. e. *Novas Perspectivas e Caminhos Para a Prática Jurídica nas Instituições de Ensino Superior: o combate às violações de direitos humanos e os núcleos de prática jurídica*. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Palmas, TO, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1412>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. R. N. de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA*. 2019. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/1048237672>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ORWELL, G. 1984. Trad. Renan Bernardo. São Paulo: Excelsior, 2021.

PALMA, V. C. L. C. F. da; SOUZA, E. da C. Os caminhos abertos pela Lei 10.639/03 e a aplicação da educação antirracista nos currículos jurídicos. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 00, e023008, 2023. DOI: <http://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16586>. e-ISSN: 2237-258X.

PASSOS, J. da R. *Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do país: um estudo de caso imagético – contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico*. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix5655>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PELLEGRINI, B. L. *O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e seus reflexos sobre as práticas de ensino nos cursos de Direito em Fortaleza*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Programa de Mestrado em Direito Constitucional, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=108434#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PEREIRA, M. L. dos S. *Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em direito*. 2022. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Recife, PE, 2022. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede1588>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PEREIRA, R. M.; SIQUELLI, S. A. Do positivismo ao positivismo jurídico: reverberações na formação do bacharel em Direito. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, v. 7, n. 2, p. 1895-1915, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2550>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PESSO, A. E. *O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à Reforma Francisco Campos*. 2018. 366 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-20082020-181620/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PESSOA, F. *Livro do desassossego*. São Paulo: Mediafashion, 2016.

PESSÔA, T. de F. da S. *Inserção das novas tecnologias no ensino e nas decisões jurídicas: qual o espaço para as humanidades*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens), Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handleUFN-BDTD/1032>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PETRY, A. T. *Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236925>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PETRY, A. T. A extensão ao contrário no ensino jurídico. In: VERONESE, A.; FARRANHA, A. C.; FELIX, L. (orgs.). X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Brasília: ABEDI, 2018. p. 253-257.

PINTO, C. E. F. *Formação de Professores de Direito: realidade e possibilidades de um ensino jurídico voltado à educação para a cidadania*. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) - Programa de Mestrado em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=11439>

[8#](#). Acesso em: 5 jun. 2023.

PLATÃO. *A República (ou Da justiça)*. Trad., textos adicionais e notas Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

PLATÃO. *Diálogos*. III. Fedro (ou Do Belo). Eutífron (ou Da Religiosidade). Apologia de Sócrates. Críton (ou do Dever). Fédon (ou Da Alma). Trad., textos adicionais e notas Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

PLATÃO. *Diálogos*. V. O Banquete. Mênon (ou da virtude). Timeu. Crítias. Trad., textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2010.

PRUDENTE, A. M. R. *Teoria e prática sobre conciliação nos cursos de direito nas instituições de ensino superior (IES) de Palmas – TO: diagnósticos e viabilidade de implantação de Cejuscs nos núcleos de práticas jurídicas*. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, Palmas, TO, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/4634>. Acesso em: 10 jun. 2023.

QUEIROZ, D. de. *Ensino jurídico e perspectivas das tecnologias disruptivas na qualidade do ensino superior*. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) - Programa de Mestrado em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2020.

Disponível em:

<https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=115154#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, edição Kindle.

RANCIÈRE, J. *Sobre O Mestre Ignorante*. In: RANCIÈRE, J. et al. *Jacques Rancière e a escola*. Educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. 9 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RANCIÈRE, J. *Ódio à Democracia*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. A atualidade de O mestre ignorante. Entrevista com A. Benvenuto, P. Vermeren e S. Douailler. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r8cKLVr8QvZgFWLXd4NRfFM/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2025.

REIS, C. B. R. *O estágio supervisionado no curso de direito: contribuições para o desenvolvimento do ensino jurídico humanizado*. 2021. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/1143>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REIS, I. P. d.; ASSUNÇÃO, L. O. Relato de experiência do projeto de pesquisa “Caleidoscópio Tucuju do Direito”: a relevância da inserção da “legística” nos debates do Curso de Direito da Universidade Federal do Amapá. In: FARIA, A. A. de et al. (orgs.). VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. p. 65-77.

REIS, L. S. *A modernização crítica do pensamento jurídico brasileiro no século XX: ciência do direito, ensino e pesquisa*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-30102020-035338/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RIBEIRO, J. R. *A universidade e a vida atual*. Feline não via filmes. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

RIOS, P. F. U. *A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no exame da OAB*. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36584>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RODRIGUES, C. B. *A elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito – Resolução CNE/CES n. 05/2018: contexto e sujeitos*. 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIFAP-4_8c0520daab698ee637736fe908926c12. Acesso: Não foi possível acessar o inteiro teor da dissertação, por problemas técnicos de armazenamento no repositório da internet da IES.

RODRIGUES, H. W.; LEÃO JÚNIOR, T. M. de A.; CARDOSO, F. S. Método do caso como instrumento de transformação da educação jurídica. *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2021. DOI: <http://doi.10.18256/2238-0604.2021.v17i1.4050>. ISSN: 2238-0604.

RODRIGUES, H. W.; OTTOBONI, M. F. S.; SANTOS, R. S. S. dos. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito: a inserção dos métodos consensuais de solução de conflitos e a construção de uma cultura do diálogo. *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, Ano 21, n. 37, p. 236-260, maio/ago. 2023. DOI: <http://doi.10.12662/2447-6641oj.v21i37.p236-260.2023>.

RODRÍGUEZ, Simón. *Cartas*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Uniser, 2001.

ROMERO, R. O. *A formação social e política dos juristas brasileiros durante o séc. XIX: a contribuição da academia de direito do Largo São Francisco*. 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/250853>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RONCONI, J. *O ensino jurídico em São Paulo: persistências e mudanças na era da profissionalização e da expansão acadêmica*. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado, PPG Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas. Guarulhos, SP, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63854>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROSS, A. *Direito e Justiça*. Trad. e notas Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2021.

SALES, D. M. B. *A organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em direito: um olhar a partir da educação em direitos humanos*. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, RS, 2021. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2612>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANDEL, M. J. *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?* Trad. Bhuvli Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANDEL, M. J. *Justiça: o que é que faz a coisa certa*. Trad. Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTANA, A. A. S. *O ensino jurídico do contexto da digitalização das relações sociais: o papel do NPJ*. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios) - Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12218>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, L. D. P. dos. *Evolução das técnicas e dos procedimentos idealizados para a melhoria dos indicadores e do desempenho da educação jurídica no Brasil*. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28388>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, M. C. *Descolonizar e enegrecer o ensino jurídico: epistemologias e pedagogias negras e decoloniais para transformar a educação em direitos humanos*. 2022. 282 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-05072023-142031/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SCHMIDT, E. S. *Cultura Vade Mecum ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em direito no sul do Brasil*. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5589>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SEEGER, L. da S. *Ensino jurídico brasileiro e sociobiodiversidade: a possível e necessária construção de um cenário polifônico*. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20152>. Não foi possível acessar o inteiro teor da dissertação, por problemas técnicos de armazenamento no repositório da internet da IES.

SILVA, D. J. V. da. *Sociologia do campo das Faculdades de Direito e a formação do*

habitus: uma investigação sobre o processo de reconfiguração do *habitus* jurídico academicamente adquirido em dois reconhecidos cursos de graduação em direito na cidade do Recife. 2018. 320 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38157>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, E. C. da. *Direito da criança e do adolescente: entre a curricularização e a efetividade do acesso à justiça via formação acadêmica. Por uma educação jurídica superior que contemple a prioridade absoluta dos direitos infantoadolescentes*. 2018. 222 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AXJMPK>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, J. R.; BRASILEIRO, T. S. A. Uma visão crítica do ensino jurídico: o que é o direito e como ele pode ser ensinado. *Revista Insurgência*, Brasília, Ano 12, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/28900>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SILVEIRA, M. P. S. D. *A inserção de novas práticas no ensino jurídico no Brasil: em busca da construção da autonomia do sujeito*. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Foz do Iguaçu, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5445>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SIQUEIRA, A. L. S. *Direito e Literatura: diálogos possíveis*. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito) - Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Programa de Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos, Fortaleza, CE, 2022. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=118822#>. Acesso: 10 jun. 2023.

SOARES, M. da C. C. *O Núcleo de prática jurídica da Universidade Federal do Oeste do Pará como instrumento pedagógico*. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Direito) - Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/15481>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUSA, V. O. F. de. *A educação ambiental nos projetos pedagógicos de cursos do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande*. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas Agroindustriais) - Programa de Pós-Graduação em Sistemas Agroindustriais, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, PB, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg9445>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, S. A. de. *Educação jurídica popular [manuscrito]: identidade e protagonismo de novos sujeitos de Direito*. 2019. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10320>. Acesso: 10 jun. 2023.

SPENCER, H. *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. London: Williams and Norgate, 1861.

STANGHERLIN, C.; SPENGLER, F. M. O direito fraterno e a educação jurídica: contribuições para a recontextualização de uma estrutura curricular mais humanizante. *Revista Jurídica FA7*, Fortaleza, v. 18, n. 3, p. 75-86, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/assetpublisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393>. Acesso em: 26 jan. 2025.

TALEB, N. N. *A lógica do cisne negro: o impacto do altamente improvável*. Trad. Renato Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

TANNUS NETO, J. J. Reflexões sobre educação jurídica e emancipação. *Intellectus - Revista Acadêmica Digital*, Jaguariúna, v. 2, n. 1, p. 81-101, 2022. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/823>. Acesso em: 4 fev. 2025.

TANNUS NETO, J. J. *Processo e Constituição*. As normas fundamentais eleitas pelo CPC/2015. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

TASSIGNY, M. M.; GONDIM, V. S. Ensino jurídico e as novas tecnologias: o que espera os futuros profissionais do Direito? *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, v. 15, n. 3, 2020. DOI: <http://doi.10.5902/1981369440152>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/40152>. Acesso em: 26 jan. 2025.

TASSIGNY, M. M.; FREITAS, A. C. P.; BEZERRA, R. T.; BOTELHO, C. M. C. Acessibilidade no ensino superior: pesquisa de campo em uma universidade particular socioambientalmente responsável. In: VERONESE, A.; FARRANHA, A. C.; FELIX, L. (orgs.). X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. *Anais...* Brasília: ABEDI, 2018. p. 139-144.

TAKASSI, G. A. R. *A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade à luz da Educação em Direitos Humanos*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix3853>. Acesso em: 19 jan. 2025.

TELES, A. K. *Hermenêutica e Ensino de Humanidades: contribuições para a formação ética e profissional do jurista*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD706>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TORRES, J. H. R. A (in)eficácia da formação dos magistrados brasileiros em direitos humanos e controle de convencionalidade. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.12, n.2, p. 1085-1125, maio/ago. 2020 – ISSN 1984-9605. DOI: <http://doi.10.20396/rfe.v12i2.8660986>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8660986>. Acesso em: 8 mai. 2023.

TORTATO, N. P. Y. B. *A educação a distância e o ensino jurídico nas universidades públicas do Paraná*. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69302>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Projeto 100% Digital – a nova era do Judiciário*. 15 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Noticias/noticia?codigoNoticia25724>. Acesso em: 1 fev. 2025.

USTRA, J. A. B. Prólogo. In: WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. da C. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

VALLE, F. D. *A construção da autoridade de jurista: Cesarino Junior, a Faculdade de Direito da USP e o Direito do Trabalho*. 2021. 280 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052022-124535/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VASCONCELOS SILVA, D. dos S.; ALBUQUERQUE, F. B. Educação jurídica, transformação social e possibilidades extensionistas em prol de uma sociedade hiperinclusiva. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 124, p. 77-124, jan./jun. 2022. DOI: <http://doi.10.9732/2022.V124.983>.

VAYSSE, J-M. *Vocabulário de Immanuel Kant*. Trad. Claudia Berliner. Revisão Técnica Mauricio Keinert. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

VENTURINE, D. M. *OAB: protagonista ou mera coadjuvante na conjuntura regulatória do curso superior em direito no Brasil?* 2022. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1265411>. Acesso em: 19 jan. 2025.

VIEIRA, O. V. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. In: FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J. G. (orgs.). *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10304>. Acesso em: 25 dez. 2021.

VIEIRA, R. A. C. *Contribuições educacionais e jurídicas de Alcides Bezerra: itinerário e rede de sociabilidade*. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19952>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VILLANOVA, C. de C. *Direito educacional em cursos de Direito de Campinas: o que pensam os discentes e coordenadores*. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15559>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VILLANOVA, C. de C.; MENDONÇA, S. Pesquisa empírica sobre o direito educacional na educação jurídica de Campinas, São Paulo. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 567-585, jul./dez. 2023. ISSN 1516-4551. Disponível em:

<https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/665>. Acesso em: 3 fev. 2025.

WAGNER, F. C.; KELLER-FRANCO, E.; SOUZA, D. C. D. B. N. de. Elaboração de casos de ensino para o curso de Direito. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1118-1138, set./dez. 2022. DOI: <http://doi.10.5216/ia.v47i3.72993>.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito: a epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre: Safe, 2002.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito: O direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Safe, 1997.

WARAT, L. A. *A pureza do poder: uma análise crítica de teoria jurídica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

WARAT, L. A. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, UFSC, Florianópolis, SC, 1982. ISSN 2177-7055.

WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. da C. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor, Aluno ou Egresso, da Faculdade de Direito, o(a) Sr.(^a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Emancipação intelectual: uma análise crítica da educação jurídica”, do curso de Pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado) em Educação da PUC - Campinas, cujo pesquisador responsável é o Sr. José Jorge Tannus Neto.

A amostra será composta por 24 participantes, sendo 15 alunos, dentre estes, ao menos dois egressos, e 9 professores. O seu envolvimento nesse estudo é absolutamente voluntário e se dará a partir de respostas a um questionário, caso seja professor, e de uma entrevista, caso seja aluno ou egresso, com duração estimada de, no máximo, uma hora, sendo garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa apenas utilizados para alcançar os objetivos traçados, a saber:

Objetivo geral: O objetivo geral consiste em compreender as possibilidades e os limites da emancipação intelectual por meio da intervenção com estudantes de Direito em formação e formados, além de professores, em cursos de Direito. **Objetivos específicos:** • Analisar a educação jurídica a partir de um recorte empírico com foco na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas), no Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ) e no Centro Universitário de Paulínia (UNIFACP); • Compreender os conceitos de emancipação em Jacques Rancière e Immanuel Kant, bem como a relação destes com a educação jurídica; • Investigar a educação e dogmática jurídicas com a noção de professor explicador de Jacques Rancière; • Avaliar a noção de maioria de Immanuel Kant na afirmação da educação jurídica que supere uma postura comodista do estudante; • Examinar o que pensam estudantes e professores de direito sobre a educação jurídica vivenciada em seus cursos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato: (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, prédio A02, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto em questão. Para sanar dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável José Jorge Tannus Neto, telefone de contato (19) 99761-1986, e-mail: netotannus@gmail.com.

O(A) Sr.(^a) está sendo convidado porque preenche os critérios de inclusão do projeto de pesquisa e dispõe do tempo que julgar necessário para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, inclusive, os seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida. Para que possa decidir a respeito de sua participação, informo, desde logo, que: A pesquisa tem autorização prévia da direção ou gestão da Instituição de Ensino Superior em que o(a) Sr.(^a) trabalha ou está matriculado(a). A sua colaboração é personalíssima e não deve, portanto, delegada a terceiros.

A sua identidade será mantida em sigilo. Ou seja, todos os dados produzidos no estudo serão anonimizados. Ficam garantidos, por mim, quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento do estudo, sobre a sua participação, bem como sobre o andamento da pesquisa. Todo o material produzido pelo estudo será mantido em arquivo, sob a minha responsabilidade, protegido por senha pelo período de, pelo menos, cinco anos, contado a partir da finalização da pesquisa, sendo que, após este lapso, será descartado, apagado e deletado. **O pesquisador responsável é a única pessoa que terá acesso às informações prestadas pelo(a) Sr.(^a) e utilizará medidas tecnológicas avançadas para protegê-las, tais como a utilização de senha pessoal e intransferível para armazená-las e acessá-las, bem como de um software de antivírus pago e atualizado.**

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se assim desejar, a sua exclusão poderá ser solicitada a qualquer momento, sem nenhuma penalização e será prontamente atendida, com a total exclusão das informações prestadas. A pesquisa não prejudicará, ainda, o cotidiano acadêmico ou profissional dos professores, alunos e egressos, tendo em vista que se desenvolverá de acordo com a disponibilidade de data e horário de cada um deles.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os **RISCOS** para o(a) Sr.(^a) são: Eventual mal-estar ou incômodo diante de uma ou mais perguntas, o que será abordado pelo pesquisador com diplomacia e tranquilidade. A providência que o pesquisador tomará na hipótese de desconforto, será interromper imediatamente a entrevista, prestando solidariedade no exercício da escuta ativa do entrevistado. Em caso de eventual perturbação mental grave do participante de pesquisa, conquanto improvável, o pesquisador o orientará a procurar assistência psicológica ou médica, disponibilizada pela respectiva instituição de ensino. Em relação ao questionário, qualquer incômodo por parte de um ou mais professores será objeto de solução dialogada e consensual, sem prejuízo do exercício do direito de retirada do estudo.

Por outro lado, também são esperados os seguintes **BENEFÍCIOS** com esta pesquisa: Os procedimentos de pesquisa eleitos serão benéficos à comunidade científica e, sobretudo, aos seus participantes que poderão, em alguma medida, refletir e repensar o estado atual da educação jurídica, bem como os limites e possibilidades de emancipação ao longo do respectivo curso. Os benefícios se estabelecem na formação crítica que a pesquisa pode suscitar em seus participantes e leitores.

Asseguro, em suma, ao(à) Sr.(^a): i) a transmissão de informações do estudo de forma clara; ii) a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas; iii) o tempo necessário para a tomada de uma decisão autônoma; iv) a liberdade de recusa de participar do estudo; v) a liberdade de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa; vi) o recebimento de assistência (integral, imediata e gratuita) e de indenização por danos dela resultantes; vii) o recebimento de ressarcimento de gastos necessários à sua participação, incluindo os de eventuais acompanhantes; viii) o acesso a versão final da tese de doutoramento; ix) a confidencialidade dos seus dados; x) a inviolabilidade da sua privacidade; xi) o recebimento de uma via deste TCLE (rubricada e assinada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).

Por fim, ao assinar este termo, o(a) Sr.(^a) não está renunciando a qualquer direito legal que possui ou, respeitados o direito adquirido e a primazia da dignidade humana, poderá ainda titularizar no curso desta pesquisa, em decorrência de novos direitos, sobretudo humanos, reconhecidos pela legislação pátria e/ou internacional. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as páginas e devidamente assinadas na última delas, pelo(a) Sr.(^a). e por mim.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMACÃO: Li e concordo em participar da pesquisa. Estou, portanto, esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo, assinada pelo pesquisador responsável.

Campinas/SP, 04/09/2023

Nos termos do Ofício Circular nº 2/2021 CONEP/SECNS/MS, em especial, o disposto no item 2.5, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o

preenchimento completo do questionário, com respostas a todas as perguntas formuladas, implicará em concordância e anuência tácitas com a participação na presente pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

- 1) Os estudantes, em seu curso de Direito, incluindo você, buscavam estudar sozinhos?
SIM () NÃO ()
- 2) Você conhece o projeto pedagógico do seu curso de Direito? SIM () NÃO ()
- 3) Você tem conhecimento das Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para o curso de graduação em Direito? SIM () NÃO ()
- 4) As diretrizes estabelecidas pelas Resoluções números 5/2018 e 2/2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito, bem como o projeto pedagógico, são ampla e constantemente discutidos com os estudantes? SIM () NÃO ()
- 5) As aulas ministradas em sua disciplina são predominantemente expositivas? SIM () NÃO ()
- 6) O estudante tem participação ativa na construção do conteúdo programático da sua disciplina? SIM () NÃO ()
- 7) Você incentiva a pesquisa científica por parte dos seus estudantes? SIM () NÃO ()
- 8) Você já orientou trabalhos de iniciação científica de estudantes de Direito? SIM () NÃO ()
- 9) Na sua opinião, há, na educação jurídica, uma supervalorização da aprendizagem, calcada na repetição automática dos conhecimentos? SIM () NÃO ()
- 10) Você possui alguma ideia sobre a expressão “emancipação intelectual”? SIM () NÃO ()
- 11) Você está familiarizado(a) com a expressão professor explicador de Jacques Rancière?

- 12) O(s) professor(es) de filosofia e de outras disciplinas jurídicas do curso de Direito em que leciona, se encontram para conversar sobre as possíveis conjugações e convergências dos respectivos conteúdos e formular discussões filosóficas e interdisciplinares, a fim de levá-las à reflexão dos estudantes? () SIM ou () NÃO.
- 13) Em sua opinião, a filosofia é mobilizada, não só na respectiva disciplina, mas em todas ou boa parte das disciplinas jurídicas, para o incremento de discussões filosóficas e interdisciplinares, no curso de Direito em que leciona? () SIM ou () NÃO.
- 14) Em sua opinião, as Resoluções 5/2018 e 2/2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito devem ser aprimoradas? Em caso afirmativo, justifique a sua resposta.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

- 1) Como você vivencia a educação jurídica no seu curso de graduação?
- 2) Você conhece as Resoluções números 5/2018 e 2/2021 do MEC para os cursos de graduação em Direito?
- 3) A pesquisa científica é amplamente incentivada pelos seus professores e/ou pela instituição de ensino?
- 4) As aulas oferecidas em seu curso de graduação possibilitaram, em algum momento, a construção de conhecimento que critique ou criticasse o Direito positivado ou a jurisprudência dominante e vinculante dos Tribunais pátrios?
- 5) Você tem sido estimulado, ao longo do curso, a construir o seu próprio conhecimento?
- 6) O seu aprendizado depende, exclusivamente, de um professor explicador?
- 7) Você acredita que a educação jurídica vivenciada no seu curso de Direito permite o desenvolvimento da competência de crítica responsável ao conhecimento jurídico?
- 8) O que você pode dizer sobre a expressão “emancipação intelectual”?
- 9) Em sua opinião, qual é o papel da filosofia no curso de Direito?