

1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico exerce função substancial na sociedade ao possibilitar que os indivíduos retirem de si o véu da ignorância e compreendam as especificidades das regras sociais para promoção da harmonia social.

É sabido que o homem é um ser social, desde seus primeiros passos, tendo no seio familiar as primeiras impressões da organização social com as quais deverá conviver cotidianamente, numa relação de reciprocidade, com direitos e com deveres assegurados para que, assim, exista um mínimo de harmonia no grupo (micro e macro) com o qual conviverá até os últimos dias de existência corpórea. O ser social compreenderá, então, que as suas ações deverão atender aos ditames sociais, no cumprimento de regras: familiares, morais, religiosas e jurídicas, percebendo-se como ser atuante e colaborador na efetividade destas.

Nesse sentido, compreende-se a relação direta entre justiça e saber, uma vez que, quanto mais avançado for o conhecimento do grupo, em que pese o olhar crítico das disposições sociais e a aplicação das regras, mais justa tenderá a ser essa sociedade. Por esse motivo, é fundamental a compreensão da importância de um ensino jurídico voltado para o cumprimento efetivo da Lei 9.394/96¹, em especial ao previsto no artigo 43, VI.

A discussão sobre o ensino jurídico é pertinente e sempre atual, pelo papel que exerce na formação dos aplicadores do Direito, uma vez que nos diversos tempos e espaços históricos há que se observar o procedimento utilizado nas universidades/faculdades para viabilizar a formação acadêmica eficaz para a atuação na sociedade. Nesse sentido, observa-se que o ensino jurídico no Brasil, por longo tempo foi considerado um curso de elite, destinado aos filhos da sociedade abastada, a qual trazia do centro europeu discussões liberais e libertárias, mas com pouca repercussão social. Assim sendo, o Direito exerceu a função de poder entre aqueles que conheciam a lei e os detentores de direitos e de deveres, por vezes desconhecidos. No que diz respeito ao método do ensino aplicado para divulgação da ciência jurídica, sabe-se que o recurso tradicional, entre professor (detentor do conhecimento) e aluno (sem luz, sem conhecimento) se dava numa

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

posição hierárquica, com poucas possibilidades de discussões sobre a imposição ou não da verdade absoluta.

Conseqüentemente, há de se compreender que essa relação hierárquica entre professor e aluno, e o método tradicional de ensino utilizados, favoreceram a simbologia do Direito como imposição de vontade de um grupo, muito perceptível na figura do “Sr. Doutor”. O indivíduo graduado em Direito (comumente chamado de Advocacia) carregava a responsabilidade não de viabilizar justiça para a população, mas sim de garantir – na maioria das vezes – direitos, e interesses individuais dos seus grupos.

Contudo, observa-se, nas últimas décadas, um maior acesso ao curso de Direito², o que não significa dizer, ainda, que essa expansão esteja associada à maior atuação crítica da sociedade, ou mesmo, à sensibilização do dever público e do dever privado. Observa-se, ainda, uma sociedade mais interessada na realização de interesses individuais, do que na efetividade dos direitos coletivos.

Entretanto, é óbvio que, ainda que não se tenha atingido o que se entende como dever-ser da atuação do profissional de Direito, é notório os avanços adquiridos, especialmente após a Carta Magna, que dispõe em capítulo específico das funções essenciais à justiça, e legitima a atuação do advogado como condição indispensável à administração da justiça. Da mesma forma que o ensino jurídico, após diversas alterações curriculares, desde sua criação, no período imperial, busca uma relação de ensino e de aprendizagem que atenda às necessidades da sociedade, de forma justa e ética.

Nesse sentido, é importante analisar os diversos e possíveis motivos para compreender a relação da sociedade brasileira com a atuação do Estado Democrático de Direito, em especial na atuação dos profissionais da ciência jurídica. Dessa forma, é vital olhar com profundidade a produção do ensino jurídico, através dos métodos, das abordagens, das avaliações e dos recursos utilizados no curso de Direito, por interferirem diretamente na atuação futura dos conhecedores da ciência do Direito e, conseqüentemente, na transformação da mentalidade da população que tende a converter a sociedade em espaço concretizador dos direitos fundamentais.

² Recentemente, o CNJ afirmou a existência de 1.240 cursos de Direito no Brasil.

Dentre os diversos recortes possíveis acerca do ensino jurídico, esta pesquisa levanta como pergunta-problema o seguinte questionamento: Qual o limite do discurso do docente de Direito para a formação de profissionais que respondam às expectativas da sociedade inserida num modelo de Estado Democrático de Direito?

Nesse sentido, entender como a atuação do docente corrobora com a prática profissional dos futuros operadores do Direito, atendendo aos anseios do Estado Democrático de Direito, faz-se necessário, inicialmente, analisar a relevância do discurso do docente de Direito, em sala de aula, como elemento propagador do direito estatal, além de buscar compreender como o discurso deste desenvolve uma análise crítica dos discentes, em relação ao meio em que estão inseridos. Ainda, identificar os mecanismos da prática docente que colaboram para o desenvolvimento de uma atuação crítica-social dos estudantes de Direito, e, não menos importante, observar a relação entre professor-aluno e como essa interfere na formação do discente.

Assim, os objetivos traçados para delineamento da pesquisa partem das premissas de que o docente, em seu discurso em sala de aula, na intermediação do conhecimento técnico, tem como função promover a capacidade de visão crítica dos alunos de Direito para que estes percebam o que vai além da regra jurídica. Além do que, o método de ensino e de aprendizagem utilizado em sala de aula viabiliza o desenvolvimento de um olhar e de um agir crítico dos discentes, considerando-se a aplicação justa e efetiva do Direito, atendendo aos interesses do Estado Democrático de Direito.

O trabalho ora apresentado, através da abordagem técnica e científica, busca apresentar, de maneira sistemática, uma possível resposta para o problema apresentado. Para tanto, utiliza a modalidade de pesquisa exploratória, cujo objetivo consiste na caracterização, na classificação e na definição do problema, através do procedimento de revisão bibliográfica e da catalogação de informações estatísticas pertinentes à pesquisa. É necessário compreender, então, que, além da revisão bibliográfica sobre o tema, a pesquisa apresenta dados disponibilizados pelo MEC e pela OAB, a fim de afirmar ou de refutar a hipótese levantada na pesquisa acerca da pertinência do discurso do professor na formação crítica e humanística do acadêmico de Direito.

Ressalta-se ainda que, com relação aos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa, o método utilizado consiste numa pesquisa de caráter

exploratório-explicativo, pois, através de levantamento bibliográfico, busca-se identificar os fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Logo, os dados bibliográficos e estatísticos, levantados para a execução desta pesquisa, permitem identificar a concreta interferência do discurso do professor no aprendizado crítico do acadêmico de Direito.

Além do mais, o método da pesquisa é indutivo, pois se utiliza de dados particulares, suficientemente constatados, nesse caso o discurso do professor e os dados estatísticos apresentados pelo MEC e pela OAB, para inferir uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas, ou seja, concluir se há ou não interferência do discurso do docente na prática profissional do bacharel em Direito.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a relevância do acesso à educação, como uma emergência na contemporaneidade, não só por exigência do mercado de trabalho, mas pela necessidade de formação de uma sociedade mais consciente e atuante no processo democrático. O segundo capítulo trata do ensino jurídico no Brasil e de suas nuances, especialmente em sua formação curricular, por apontar as diretrizes a serem cumpridas pelos agentes envolvidos na construção do saber jurídico. O terceiro capítulo debruça-se em questões referentes à argumentação, especialmente por ser esta tanto uma das habilidades utilizadas pelo professor na formação do acadêmico de Direito, como competência a ser desenvolvida no decorrer do curso, pelos alunos, para sua efetiva atuação profissional. O quarto capítulo analisa a relação de ensino e de aprendizagem proveniente da interação entre professor-aluno e sua relevância no cumprimento das exigências curriculares, especialmente no que concerne ao desenvolvimento das competências e das habilidades consideradas essenciais para o bom desempenho do bacharel em Direito. Por fim, o quinto e último capítulo apresenta dados estatísticos decorrentes de processos avaliativos do curso de Direito, a exemplo do ENADE e do Exame da Ordem, de caráter qualitativo e quantitativo, os quais permitem ampliar a percepção dos fatores e das variáveis que interferem direta e indiretamente no problema relatado na pesquisa.

2. O ACESSO À EDUCAÇÃO: SUA EMERGÊNCIA NO MUNDO ATUAL

2.1. A EDUCAÇÃO E SUA VERTENTE INSTITUCIONALIZADA

2.1.1 Conceito

O termo educação, em sua definição semântica, tem como significados: o conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito; conhecimento e prática dos usos da gente fina; instrução, polidez, cortesia. Nesse sentido, depreende-se que a palavra educação apresenta mais de um significado em seu signo linguístico, sendo usada como significante da prática de uso social de um determinado grupo, além de caracterizar a expressão de comportamentos sociais e, ainda, estabelecer o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por um grupo especializado, a fim de promover o desenvolvimento do indivíduo.

Daí o processo educativo ser percebido nas mais diversas formas sociais da vida animal, quando se afirma que:

Todos os seres vivos são alvo de um processo educativo. Os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsam seus filhotes do ninho, fazendo com que experimentem o processo de aprendizagem do voo, e esse exercício é fundamental para a continuidade da vida. (BRANDÃO, 1993, p. 5)

Antes de aliar a ideia de educação ao espaço das instituições de ensino, é importante perceber que o processo de aprendizado tem espaços múltiplos de divulgação de um conhecimento. É objeto de estudos antropológicos identificar esses múltiplos espaços, que se tornam responsáveis pela transferência do saber, a exemplo das aldeias tribais em que sua rotina - o saber - é passada de geração para geração.

Sob o regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (DURKHEIN, 18)

Nessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como mecanismo de formas sociais de condução e de controle na relação ensinar e aprender como forma de se estabelecerem padrões de conduta, bem como condição de convivência social. Por esse motivo, percebe-se que a educação formal constitui-se no momento em que a educação se sujeita à pedagogia, criando situações próprias para seu pleno exercício, através de métodos específicos para divulgação de um conhecimento pré-estabelecido.

O conceito de educação que interessa a esta pesquisa é aquele que envolve a compreensão do termo como meio de promover o desenvolvimento integral do indivíduo-e, assim, explicar as relações entre o fenômeno educativo e a interferência deste no funcionamento da sociedade. Nesse caso, diapasão, a etimologia do termo vê-se afetada por duas influências: de um lado, a educação é compreendida como desenvolvimento das possibilidades internas do homem, em que se considera o interesse do indivíduo em desenvolver as habilidades intelectuais e físicas, e, por esse motivo, ao educador (ser externo) caberia apenas o auxílio para que o educando exteriorizasse suas habilidades; e, do outro lado, a educação é vista como conhecimento humano adquirido pela experiência no convívio social, e, nesse caso, a função do educador consistiria em promover as experiências externas capazes de desenvolver no educando as competências necessárias à sua inter-relação com o mundo.

[...] Muitas vezes é empregado, no sentido amplo, para designar tudo aquilo que se pode fazer para desenvolver o potencial humano; e, no sentido estrito, para limitar o seu objetivo a determinado aspecto, como instrução, especialização, adaptação, habilidade ou formação de hábitos, estabelecendo uma dicotomia entre instrução e educação. (MUNIZ, 2002, p. 8)

Ocorre que o pleno desenvolvimento do processo de aprendizagem traz, em si, diversas críticas daqueles que participam diretamente desse fenômeno (intelectuais, professores e alunos), as quais pontuam o rompimento gritante entre o cotidiano da educação com o que propõe as propostas legislativas acerca da educação. Dentre as críticas realizadas, tem-se que a educação, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, tem como finalidade a compreensão dos direitos e dos deveres do indivíduo para o pleno desenvolvimento

integral da personalidade e sua participação na obra do bem comum, mas que, na prática desenvolvida nas instituições responsáveis, o que se observa é uma limitação dessa vivência, consolidando-se numa educação classista, sem o fortalecimento dos valores culturais.

A educação não pode ser encarada como um saber fragmentado e delimitado no tempo, mas, ao contrário, deve-se ter em mente que a educação é um saber permanente, que parte de uma concepção dialética, entendida num processo duplo de aprendizagem, que ultrapassa as paredes institucionais e profissionais. Para tanto, deve-se promover a participação efetiva, ativa e responsável dos sujeitos envolvidos, fazendo compreender que o domínio de uma profissão não exclui seu contínuo aperfeiçoamento para efetiva promoção do desenvolvimento social.

Nesse sentido, ao se falar do ensino jurídico e de sua relevância, especialmente na interação educador e aprendiz na fomentação de um aprendizado especializado, depreende-se a importância do saber jurídico e de sua prática como alicerces seguros à construção de uma sociedade conhecedora de seus valores e autossuficiente na promoção dos direitos fundamentais.

2.1.2. A educação no tempo histórico

Contextualizando historicamente a educação, veremos que a Grécia tem papel de grande relevância na construção do que seria a institucionalização do saber, vinculado em espaços próprios para propagação deste. Contudo, no traçar do desenvolvimento histórico, são reconhecidos, na contemporaneidade, documentos arqueológicos que indicam que é do Egito que nos chegaram os testemunhos mais antigos e ricos acerca da civilização, especialmente, da educação.

Não somente a Fenícia, mas também a Mesopotâmia parecem reconhecer no Egito a origem da própria cultura, pelo menos a se crer na opinião que nos foi transmitida por Diodoro de Sicília, um escritor grego muito mais recente, que no século I d. C. [...] O próprio Platão, expressando uma opinião comum a outros escritores gregos, manifestava sua admiração pela antiga sabedoria egípcia, quando reconhecia no deus egípcio Thoth. (MANACORDA, 2002, p. 9)

Defende-se a ideia de que, pelo fato de a sociedade egípcia se desenvolver às margens de um afluente do rio Nilo, e, conseqüentemente, fazer uso desse recurso para a sobrevivência do seu povo, confluíu para o desenvolvimento de ciências como a geometria, a matemática, a astronomia para, assim, desenvolver as tecnologias necessárias para desenvolvimento da agricultura, e, com ele, o aprimoramento da sociedade.

O aprendizado no Egito não se circunscrevia ao saber técnico, voltado para a prática da agricultura, mas a ensinamentos morais e comportamentais destinados a manterem a convivência e a harmonia social, especialmente na manutenção das castas dominantes.

[...] Estes são sempre em forma de conselhos dirigidos de pais para filho e do mestre escriba para o discípulo [...], e insistem na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração. (MANACORDA, 2002, p. 11)

Depreende-se, ainda, da educação egípcia que :

[...] a imagem de uma relação pedagógica dentro de uma educação mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e na transmitida autoritariamente do pai para os filhos [...] Quanto aos conteúdos, eles nos apresentam como modalidade peculiar uma casuística de comportamentos, semelhante na sua estrutura lógica àquela própria dos antigos textos legislativos, não só dos egípcios, mas também de outros povos. (MANACORDA, 2002, p. 12)

Além do mais, a educação egípcia também trazia em seu método pedagógico a preocupação com o falar bem, não no sentido estético-literário, mas no uso da oratória como recurso da arte política do comando, consistindo na arte do governo. O conteúdo concreto do ensinamento retórico consiste na prática imediata da política, ao articular o comando e a obediência, aliadas à proposta comportamental de agir, conforme os preceitos morais da sociedade.

Nesse sentido, tem-se testemunhos da consolidação da escola incorporando a educação físico-militar e a instrução intelectual, exaltando o ensinamento como condição para melhoramento da própria natureza do homem. Essa metodologia era apreendida através das chamadas coletâneas escolares – textos e cadernos de exercícios, hinos, orações, sentenças morais – constituindo-se, na tradição literária

egípcia, a qual “continua depois da conquista grega e da entronização, no Egito, de um grande centro de cultura helênica”. (MANACORDA, 2002, p. 40).

Na Grécia, encontraremos aspectos da educação do antigo Egito que foram interpretados por pensadores, como: Heródoto, Platão e Diodoro de Sicília; especialmente a separação dos processos educativos de acordo com as classes sociais, porém mais aberta, em decorrência de um real interesse para o desenvolvimento da democracia educativa. Para a classe governada, o treinamento no trabalho devendo observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho; ao passo que, para os governantes, uma escola visando as tarefas do poder, como pensar, falar e fazer; e, aos excluídos de toda sorte, nenhum trabalho, tampouco escola.

[...] Ao se falar da Grécia, só se pode começar com Homero, o educador de toda a Grécia, como dizia Platão. É ele, aliás, quem sugere a distinção entre o dizer e o fazer. [...] em Homero os dois termos não estão em oposição e não indicam as opostas tarefas de quem governa e de quem produz, e sim os dois momentos da ação de quem governa. Os indivíduos das classes dominantes são guerreiros na juventude e políticos na velhice [...]. (MANACORDA, 2002, p. 42)

Nesse período, observava-se o intercâmbio entre a educação homérica e a hesiodéica, que tem como representante Hesíodo, conhecido como educador preocupado com a civilização agrícola. O método educativo de Hesíodo constitui-se nos ensinamentos de sabedoria e de moralidade, voltados para o trabalho no campo.

No período clássico da Grécia, a educação grega consistia na formação do corpo pela ginástica; da mente, pela filosofia e pelas ciências e da moral pela música e pelas artes, integralizando o ser em um todo. Os gregos valorizavam o conhecimento da arte, da filosofia, da literatura, mas restando claro que a divulgação desses saberes estava restrita aos homens livres e com interesses políticos bem delineados, uma vez que, em Atenas, valorizava-se o saber retórico para o exercício da política, ao passo que em Esparta, valorizava-se o gosto pelas atividades físicas e pela educação moral para atendimento às necessidades do Estado. Ressalta-se que a escola se torna de competência do Estado, especialmente a partir do século V, inicialmente graças aos investimentos feitos pelos soberanos, testemunhado nas inscrições que relatam as doações, bem como os deveres dos mestres e o calendário

escolar, encontrado em grande quantidade em várias cidades gregas, dentre elas: Téspias, Mileto, Atenas, Delfos, Erétria, Esparta, Sagalessos.

Nota-se que, embora permaneça firme o conteúdo e os fins da educação grega, agora aberta para todos os cidadãos livres, surge a escola da escrita alfabética, a qual viabiliza um meio democrático de comunicação. Logo, junto ao mestre de ginástica e de música tem-se o mestre das letras – *grammatistés* – que passa a exercer relevante papel social. Ressalta-se que, no próprio Egito, os ensinamentos escritos compunham a educação, bem como na Grécia era utilizada para administração estatal, ocorre que a importância que se dá agora é a expansão desse conhecimento nos espaços do saber, conseqüentemente, alargando o acesso a esse meio de comunicação.

Tem-se então que, na Grécia, o espaço escolar era dividido em fases de aprendizado que se iniciava com a leitura do alfabeto até a retórica e a filosofia. É também na Grécia que se encontrarão os grandes precursores do conhecimento que, além de marcarem época, estabeleceram diretrizes na divulgação dos saberes para épocas posteriores.

A proposta educativa de Sócrates, a exemplo desse período, partia do pressuposto de que o indivíduo era percebido como tal a partir da sua inserção no grupo, e por esse motivo, a educação teria como escopo tornar o homem um cidadão feliz. Vale ressaltar que o método educativo socrático teria como premissa encontrar a verdade objetiva e, para isso, era necessário que o indivíduo, na busca do saber, se despojasse das ideias incompletas e errôneas adquirindo, assim, condições de ter acesso ao conhecimento. Logo, o processo de aprendizado, no contexto socrático, não partia de algo dado e acabado, mas no estímulo com que era dado aos interessados em buscar conhecer o fim que se desejava atingir, e, depois, estabelecer os meios possíveis para adquirir tal saber.

[...] Não deve consistir na imposição extrínseca de uma doutrina ao discente, mas o mestre deve tirá-lo da mente do discípulo, pela razão imanente e constitutiva do espírito humano, a qual é um valor universal. (CASTAGNOLA *apud* MUNIZ, 2002, p. 18)

Nesse diapasão, Platão entende que o conhecimento parte dos sentidos para chegar ao intelecto, universal e imutável; logo, o saber não é uma construção de fora para dentro, mas surge justamente do esforço que o aprendiz faz em buscar

conhecer a verdade. Nada mais apropriado que a famosa Alegoria da Caverna, de Platão, que nos leva a entender que os homens por vezes são confundidos, por razões externas, tendo sempre uma vaga impressão do que é a verdade, em decorrência da ação manipuladora e tendenciosa desses fatores externos, e, por isso, por vezes o homem adquire, desde a infância, ideias preconceituosas. Na famosa alegoria, somente quando o homem sai da caverna de onde apenas observava as sombras externas, é que penetra no mundo inteligível. Platão, na Alegoria da Caverna, ilustra que adquirir conhecimento é um processo lento, gradual, mas que o homem traz em si o gérmen de buscar a verdade.

Seguindo a linha de raciocínio da educação grega, Aristóteles defende em sua proposta pedagógica um ensino em que o Estado fosse responsável pelo desenvolvimento dos cidadãos, que deveriam desenvolver autonomia sobre sua vida, através de uma vida racional em pensamento e conduta com o fim de atingir a felicidade. Defende, assim, que a essência da justiça está aliada ao bem-estar, e este, conseqüentemente, à educação.

Em contrapartida, em Roma, a educação tem cunho utilitarista e moralista, organizado pela disciplina e pela justiça, sendo de responsabilidade direta do Estado preparar os instrutores (professores) num regimento similar ao militar, a fim de exercer controle sobre a própria aristocracia.

Em Roma, a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar, no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega [...] a cultura romana foi uma cultura importada. (MANACORDA, 2002, p. 73)

Não obstante, os historiadores da pedagogia afirmam que o primeiro educador em Roma é o *pater familias*, em que a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado, sendo o pai dono e artífice dos filhos. Frisa-se que o papel das mulheres na educação familiar não era secundário, uma vez que, atribuía-se à mãe a tarefa de educar os filhos nos primeiros rudimentos do falar e do escrever. Após os sete anos, a criança passava para a tutela do pai, que deveria ensinar as tradições familiares e pátrias, mas com o passar do tempo, essa competência

paterna foi transferida aos especialistas, quando não raro transferida ao escravo pedagogo, que se tornava um mestre da própria família.

Na metodologia de ensino romana, um homem culto que expressava de forma clara seu saber, deveria ter informação ampla, e por isso surgiu a necessidade de disciplinar a experiência em questões da música, da astronomia, da filosofia. Além disso, os estabelecimentos de ensino superior eram responsáveis pelo ensino da Retórica, do Direito e da Filosofia, com fins práticos na sociedade, ou seja, o de preparar a aristocracia no conhecimento específico para a manutenção da ordem do Estado. Por esse motivo, diferentemente da Grécia, a Filosofia, em Roma, é pouco difundida, e a Pedagogia é voltada para questões práticas de interesse do Estado.

[...] O interesse maior pela educação, em Roma, consistia no fato de nela se ver apenas um instrumento para a expansão e penetração da língua e do direito, engrandecendo assim o império. (FROST JR. *Apud* MUNIZ, 2002, p. 23)

Sabe-se que nos períodos históricos entre a antiguidade e a era clássica o interesse do Estado estava acima das vontades individuais, de sorte que muitos filósofos entendem o homem apenas quando inserido no corpo social, e não como ser individualizado. Por esse motivo, ideias como justiça, bem-estar e felicidade estavam atreladas à conduta coletiva, de forma a promover o controle do Estado.

Contudo, com o advento do Cristianismo – ainda no Império Romano –, o homem passa a ser visto também como ser individualizado, o qual terá como meta existencial maior atingir a felicidade eterna; felicidade essa atrelada às regras delineadas pela Igreja. Por esse motivo, a educação medieval ocorreu em consonância com a pregação apostólica, fazendo uso de um método catequético e dogmático para o povo, tornando a escola um aparelho ideológico do Estado, ao passo que a educação dos clérigos consistia numa prática humanista e filosófica de caráter teológico. Os estudos medievais compreendiam o *Trivium* (gramática, dialética e teórica) e o *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e música).

É comum associar o período medieval com uma época de estagnação do conhecimento, e por esse motivo, muitas vezes, chamado de período das trevas. Ocorre que, com o advento da Escola dos Annales³, especialmente com estudos de

³

A chamada escola dos Annales é um movimento historiográfico que se constitui em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das

Jacques Le Goff⁴, observou-se uma desconstrução desse discurso, por identificar a preocupação contínua dos estudiosos, no período medieval, em agastar-se com discussões filosóficas. A exemplo dessas preocupações com o saber medieval, Le Goff, em seus estudos sobre as representações medievais do tempo, renova a investigação historiográfica, e demonstra que no período medieval duas concepções de tempo se contrapõem, sendo: o tempo da Igreja, o qual entendia que a sucessão do tempo ocorria a partir do ato da Criação, com a finalidade de atingir o fim dos tempos, conforme prediz o Apocalipse, sendo um tempo histórico orientado por e para Deus; ao passo que o tempo do mercador ocorre a partir da conquista do tempo, que é retalhado como um objeto, sendo mensurável, controlável, mecanizável, tornando-se assim, um objeto de valor utilitário à vida humana.

No transcorrer desse embate, as escolas urbanas só representam um papel secundário [...] já que os mestres escolásticos quase não utilizam os grandes textos do *De Civitate Dei*, os quais, pelo contrário, servem de meditação aos escritores monásticos. (LE GOFF, 1980, 49). Ademais, Santo Agostinho e Tomás de Aquino, representantes desse período, entendem que a educação é algo que vem do interior do indivíduo, devendo o educador apenas desenvolvê-la.

Contudo, é mister salientar que nesse período tem-se o gérmen da proposta educacional, que traria uma finalidade prática para o desenvolvimento econômico e social.

O conflito entre o tempo da Igreja e o tempo dos mercadores afirmar-se, pois, em plena Idade Média, como um dos acontecimentos maiores da história mental desses séculos, durante os quais se elabora a ideologia do mundo moderno, sob a pressão da alteração das estruturas e práticas econômicas. (LE GOFF, 1980, p. 45)

Ciências Sociais à História. Os Annales visam ser como um retrato do espectro de '29, uma época de mutações, que iria ser como que a catapulta essencial para um novo tipo de história, a econômica, a social. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as "mentalidades".

⁴ Jacques Le Goff (Toulon, 1 de janeiro de 1924) é um historiador francês especialista em Idade Média. Autor de dezenas de livros e trabalhos; membro da Escola dos Annales, se empregou na antropologia histórica do ocidente medieval. Co-diretor da Escola dos Annales, dirigiu os estudos ligados à "Nova História", como a coletânea *Faire de l'histoire* em 1977 e o volumoso *Dictionnaire de la Nouvelle Histoire* publicado no ano seguinte, levando à revolução dos Annales. Sinal do sucesso de suas teses, ele atuou no renovamento pedagógico de história participando da redação de um manual escolar

Diante das descobertas de novas tecnologias, como a pólvora, a bússola, a imprensa, o conhecimento passa a ser visto como elemento fundamental para o desenvolvimento da sociedade, por esse motivo, defendia-se que a ciência deveria ser conhecida de forma profunda, motivo a desencadear uma maior valorização à difusão do conhecimento, e ,consequentemente, dos espaços do saber.

[...] Paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução, com o aparecimento dos mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam também aos leigos [...] ensinando fora das escolas episcopais e, frequentemente, para evitar a concorrência, fora dos muros da cidade, eles satisfazem as exigências culturais das novas classes sociais. (MANACORDA, 2002, p. 145)

Na modernidade, o modo de produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade transformou-se profundamente, passando da produção artesanal individual, realizadas nas corporações de artes e de ofícios para a produção capitalista, na qual se destinava a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não vinculados entre si, mas sob controle do mercador.

Consequentemente, esse processo de transformação do trabalho humano promove mudança de hábito, especialmente no deslocamento de massas inteiras das oficinas artesanais para as fábricas, bem como a saída do campo para as cidades, culminando em confrontos de ordem social, uma vez que interesses diversos eram postos em colisão. Obviamente, essa mudança promoveu transformações culturais e revoluções morais inauditas.

Como representante desse pensamento moderno, Francis Bacon defendia a importância da educação numa perspectiva possível de compreender a formação do espírito.

Proclamava um completo conhecimento científico como condição necessária para o conhecimento das coisas. Dever-se-ia primeiro observar, para depois se chegar a conclusões adequadas. Os conhecimentos adquiridos deveriam ser transmitidos aos alunos nas escolas, a fim de que esses pudessem, no futuro, dar continuidade ao que foi descoberto pelos pais. (FROST JR *apud* MUNIZ, 2002, p. 27)

Contemporâneo à Bacon, John Locke tinha convicção de que o saber era a fonte primeira de toda a certeza, e por isso defendia a necessidade de se preocupar em conhecer o intelecto humano para delimitar seus limites e seu poder. Ademais, Locke, entendendo que o espírito é uma tábua rasa, defendia que a educação era fundamental para o homem, pois, como este desconhecia as coisas do mundo, a educação seria o meio orientador para ele transformar-se em gênio ou em um ser medíocre.

O papel do educador, para Locke, é formar o caráter livre no indivíduo, guiado e iluminado por um reto juízo. É aquele que está aberto para admitir novos pensamentos e rever as suas próprias ideias, sem visões unilaterais. (MUNIZ, 2002, p. 30)

Ainda no século XVIII, as discussões acerca da política, da moral e da educação também se viram envoltas na proposta defendida por Jean Jacques Rousseau, a qual partia do pressuposto de que o homem, em sua essência, era bom e vivia de acordo com a sua natureza, contudo, em decorrência de sua condição social, acabava por se tornar corrupto. Desse modo, faz oposição às formas absolutistas, defendendo um pacto social em que a educação seria responsável por alcançar tais propósitos Rousseau defendia um contrato social, pautado na liberdade do indivíduo, capaz de conquistar seus direitos e deveres. A educação se torna obrigatória, fazendo surgir a escola pública, filha da revolução burguesa, gratuita e para todos, contudo ainda elitista, pois só um número limitado de cidadãos poderia fazer parte do ambiente universitário.

Nessa efervescência histórica, tem-se Emmanuel Kant que, apesar de não ter a educação como objeto central de seus estudos, considera, na sua obra *Crítica da razão teórica pura*, que o homem deve agir de acordo com a consciência do dever, em consonância com a lei moral, a qual se encontra inscrita em seu interior. E, por esse motivo, defende que a educação deve coadunar com a experiência, aliando a educação do corpo com a da alma, em que o indivíduo automaticamente tornar-se-á prudente pelo imperativo da lei existente em sua consciência, e não por impositivos externos. Kant entende a prática pedagógica como um corpo de saberes complexos o qual deveria preparar o homem para a atuação intelecto-moral, no corpo social.

Percebe-se que da antiguidade à modernidade, os filósofos, empenhados nas questões acerca da educação, são unânimes em defender a importância da

educação na formação do homem em sua complexidade, ao passo que também defendem a existência do gérmen do saber no espírito humano. Ademais, outorgam a responsabilidade dos educadores na promoção do conhecimento como condição relevante para que ele atinja a felicidade, tornando-se ser moral e prudente, condição fundamental para a formação de uma sociedade harmônica. Contudo, deve-se entender o processo pedagógico alinhado a uma política burguesa para a manutenção da ordem social, uma vez que, apesar dos discursos de liberdade, e, nesse caso, de liberdade do conhecimento, observa-se que essa prerrogativa era concedida à classe burguesa, ao passo que a educação popular tinha como objetivo maior fazer o povo aceitar a sua pobreza, para que, assim, a ordem se instalasse.

No que tange ao pensamento pedagógico positivista, deve-se considerar que este consolidou a concepção burguesa de educação, fazendo combate ao pensamento religioso em razão da formação científica. Augusto Comte, um dos maiores expoentes desse pensamento, afirmava que a sociedade passou por três momentos significativos de interferência no conhecimento humano: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo; o primeiro representa o instante em que o homem explica sua natureza através de agentes sobrenaturais; no segundo, o homem justifica todas as ocorrências humanas através de noções abstratas, como: essência, causalidade; e o terceiro indica o estado atual quando se buscam as leis científicas para justificar o estado das coisas no mundo prático.

Ainda, no pensamento positivista, Emile Durkheim considera a educação como imagem e reflexo da sociedade, e, por esse motivo, entende a pedagogia como uma teoria da prática social, a qual deveria passar pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Qualquer recorte temático que se faça acerca da educação traz à baila o pensamento atemporal de Vygotsky e de Piaget, especialmente porque esses estudiosos buscam estabelecer, em suas propostas, a relação entre a natureza e o ambiente ou educação no desenvolvimento do indivíduo, o que implica a relação entre personalidade e sociabilidade.

Vygotsky defende que o desenvolvimento psicológico de cada ser é parte e resultado da evolução geral da humanidade, e por esse motivo o conhecimento não pode ser adquirido de forma isolada, mas de forma sincronizada com o contexto social, no qual o aprendiz está inserido. A proposta de Vygotsky propõe o renascimento da educação grega, ao defender que, além da projeção técnica do

conhecimento, o aprendiz deveria ter acesso às ferramentas de trabalho, caso contrário, estaria impossibilitado de desenvolver as faculdades criativas.

Contemporâneo de Vygotsky, Piaget articula suas pesquisas partindo do pressuposto de que a inteligência nasce da ação do sujeito, sustentada na inteligência, que é construída na interação com a realidade, assimilando e integrando o objeto de estudo às estruturas mentais do sujeito.

2.1.3. **A educação no cenário brasileiro.**

A prática pedagógica, no Brasil, sofreu forte influência jesuítica a qual difundiu, nas classes populares, a atitude subserviente em relação àqueles que exerciam poder social, econômico e religioso, no corpo social, além da dependência paternalista. Tais características podem ser vislumbradas até a atualidade, e apresentam vestígios na relação entre educador e educandos, especialmente pelo hábito – ainda usado – de se ter o educador como detentor da verdade absoluta e inquestionável, dificultando a troca de experiências e de saberes entre os indivíduos envolvidos na relação de aprendizado.

Percebe-se em Rui Barbosa o gérmen de uma educação que pregava a liberdade de ensino, bem como a instrução obrigatória de responsabilidade do Estado. Obviamente essa proposta de Rui Barbosa origina-se das discussões e das metodologias já adotadas, no Velho Mundo, com a difusão do conhecimento iluminista.

No início do século XX, a educação brasileira aliou-se à concepção dos interesses dos movimentos anárquicos, os quais preceituavam a necessidade de mudança profunda de mentalidade das pessoas, saindo da postura subserviente e vitimista para ações que fizessem o indivíduo se perceber como ser atuante e relevante no cenário sócio-político.

O pensamento positivista exerceu influência significativa no desenvolvimento da educação no Brasil, especialmente por inspirar a República Velha e o Golpe Militar de 1964, sob a ideologia da ordem que desvincularia o país de governos que utilizavam as paixões políticas para a gestão pública, passando, agora, a ser governado pelos tecnocratas, que fariam uso da racionalidade dos cientistas desinteressados e eficientes.

É nesse contexto que se observa o discurso de Paulo Freire⁵, que, numa postura humanista e crítica, defendia uma teoria pedagógica, a qual envolvia a pesquisa participante e os métodos de ensinar. Nessa mesma linha de raciocínio, Rubem Alves afirma que o educador é um ser vivo, e, por esse motivo, suas sensações colaboram no seu método de aprendizado, em sala de aula, ao passo que Darcy Ribeiro acrescenta a necessidade de um ambiente escolar integral o qual possibilite o desenvolvimento das habilidades do educando, necessárias para a inserção deste no cenário social, de forma lúcida e crítica.

Logo, observa-se que a educação brasileira tem-se definido por duas tendências gerais: a liberal, que defende a liberdade de ensino; e a progressista, que defende uma formação crítica e atuante do aprendiz.

2.2. A DIMENSÃO FUNDAMENTAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA VINCULAÇÃO COM OUTROS DIREITOS

2.2.1. **Natureza Jurídica**

A Constituição Federal de 1988 foi o ponto máximo de um longo processo de estiramento dos direitos sociais, marcando a passagem de um regime autoritário para a democracia. Muitos estudiosos afirmam que a promulgação da Carta de 1988 foi muito mais do que uma mudança de texto - como na transição da Carta de 1934 para a de 1937 -, foi uma mudança de visão de competência social e política do próprio Estado, por entender que “a Constituição não organizava o Estado nem lhe impunha limites rígidos, pois sobre ela pairava a força dos atos constitucionais, em especial o de número 5, tristemente célebre”. (AMARAL, 2010, p. 1).

Apesar de a Constituição anterior à atual afirmar, no seu artigo 1º, que compõe uma ordem constitucional de regime representativo e democrático, baseado nas garantias dos direitos fundamentais, bem como a pluralidade partidária, o que

⁵ Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É Patrono da Educação Brasileira. Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. A sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

conferiria uma abertura para as discussões políticas. É notório que ela foi outorgada por uma junta militar, restando clara a existência de um poder soberano, a Constituição, de tutela do poder executivo, o qual, no uso dos atos constitucionais, impunha limites rígidos à concretização dos preceitos normativos constitucionais.

[...] história brasileira, sobretudo nos períodos ditatoriais, reservou-se ao direito constitucional um papel menor, marginal. Nele buscou-se, não o caminho, mas o desvio; não a verdade, mas o disfarce. A Constituição de 1988, com suas virtudes e imperfeições, teve o mérito de criar um ambiente propício à superação dessas patologias e à difusão de um sentimento constitucional. (BARROSO, 1999, p. 45)

Por esse motivo, pode-se afirmar que, mais do que uma mudança textual, a Constituição de 1988 representou – ao menos no papel – uma mudança de mentalidade política e social, afirmando, especialmente, o constitucionalismo, uma vez que a soberania da Carta Constitucional estaria acima da atuação dos poderes do Estado. E, assim, “pugnavam por uma constituição para valer, pelo reconhecimento de que todas as disposições constitucionais são normas e, como tais, revestem-se de algum grau de eficácia”. (AMARAL, 2010, p. 3).

Antes de se discutir acerca da natureza jurídica do direito à educação, bem como sua eficácia e abrangência, faz-se mister pontuar a essência do termo “direito” devido a sua versatilidade e abrangência semântica. Kelsen já afirmava que “o entendimento da essência do direito subjetivo é dificultado pelo fato de com essa palavra serem designadas várias situações muito diferentes uma das outras”. (KELSEN, 1991, p. 138). Outros autores – na doutrina jurídica pátria – comungam do mesmo posicionamento de Kelsen, ao considerarem o problema da definição do termo “direito”, acreditando tratar-se de uma palavra-camaleão, pois adquire significados diversos, a depender do contexto no qual é inserido. Norberto Bobbio, na tentativa de solucionar o problema, opta pelo uso do termo exigências, em vez de usar o termo “direito”, para garantias ainda não constitucionalizadas.

Entendendo a complexidade do termo “direito”, e talvez diante da impossibilidade de se chegar a uma verdade absoluta ou a posicionamento único acerca da definição do termo, não será estranho também considerar a complexidade de definir a natureza jurídica do direito à educação, especialmente por se tratar de

uma exigência constitucionalizada, mas que aufere ao saber não-positivado a mesma importância.

2.2.1.1. O Direito Natural à educação

O Direito Natural reclama uma referência clara à natureza das coisas, e assim é possível compreender que ao Direito Natural corresponderá uma ordem que está na essência de toda criação, e, por esse motivo, existe antes mesmo da dogmatização de uma regra jurídica qualquer. Ocorre que o direito compõe a ordem da sociedade, e não há que se falar em Direito se não inseri-lo numa realidade concreta, logo, o direito é positivo. Dessa forma, é possível compreender que o Direito Natural, por se relacionar com a ordem válida na sociedade traz como premissa os princípios impostos pela ordem natural, correspondendo a uma sociedade histórica que poderá representar não a ordem observada de fato na sociedade, mas a ordem essencial que deve ser observada.

[...] o que podemos designar como o dever ser da sociedade: uma ordem imanente na sociedade que vale quaisquer que sejam as concepções e as condutas que se verifiquem, porque é exigida pela natureza da sociedade e do homem, que nela se integra mas nela não se dissolve. (ASCENÇÃO, 2005, p. 189)

Apesar de alguns estudiosos considerarem o Direito Natural como oposição ao Direito Positivo, depreende-se que o Direito Natural apresentou-se, no transcorrer da história, como referência ao Direito Positivo, ao considerar limites a forma de autoridade estatal. Obviamente, em certos períodos da história, o Direito Positivo ultrapassa essas barreiras, fazendo-se romper com princípios universais, imutáveis e inseparáveis da natureza humana, como se observa nos sistemas ditatoriais. Contudo, passada a truculência política, o Direito Natural renasce, com mais vigor, na tentativa de mitigar os resquícios da barbárie, observadas nas Cartas Constitucionais pós-guerra, as quais demonstram preocupação em aliar o direito legislado ao cumprimento dos princípios de valorização da dignidade da pessoa humana. Direito Natural é o nome com que se designa [...] o critério absoluto do justo, com tal nome, pretende-se dizer que o referido critério assenta-se na própria constituição das coisas e nunca no mero capricho do legislador momentâneo. (DEL

VECHIO, 1979, p. 334). Seguindo esse raciocínio, o significado do Direito Natural, nos dias presentes, é uma garantia de que a vida, a dignidade humana e demais garantias do homem sejam salvaguardadas juridicamente contra forças de quem detém o poder. (MUNIZ, 2002, p. 60).

É nesse sentido de Direito Natural, como princípio inseparável da natureza humana, que se pode enquadrar o direito à educação, por compreender a relevância da educação para legitimação do indivíduo como cidadão, assegurando-lhe condições mínimas de atuação social.

A educação é, para o Direito Natural, defendida como meio de desenvolvimento cognitivo do ser, que passa a obter o raciocínio e o juízo necessários, capazes de decifrar as ordens postas e impostas. É relevante considerar que, desde a antiguidade, a educação é vista como mecanismo de perquirição ao que está posto, ou seja, uma sociedade ou um grupo de pessoas passa a compreender o mundo a sua volta de forma abrangente quando desenvolve em si as habilidades necessárias, capazes de fazê-lo (a) entender os motivos e os interesses das coisas postas. Ao contrário, quando uma sociedade ou grupo de pessoas não tem acesso a esse desenvolvimento cognitivo resta claro que será um corpo vivo, mas em mero estado vegetativo, por desconhecer a essência das regras, tornando-se apenas mero reprodutor do *status quo*.

Em sociedades de regime autoritário é muito comum observar que o controle social ocorre, inicialmente, pela informação, através de discursos que cerceiam o interesse pela busca do conhecimento, e, quando não raro, estabelece métodos próprios de divulgação do conhecimento, a fim de legitimar a ordem de interesse.

Dessa forma, reconhece-se a educação como um direito natural do ser humano, por trazer em si a essência da racionalidade, diferenciando-o dos demais animais, e, por essa razão, o saber está contido no interior de cada educando e se desenvolve à medida que a mente humana melhor se entende, e tal fenômeno ocorre através de uma educação que leve o ser a diminuir cada vez mais as antinomias existentes nos discursos e na ordem posta, através de uma educação integral e solidária.

2.2.1.2. **O direito positivo à educação**

O Direito, até finais do século XVIII, compreendia sua natureza dividida em duas correntes filosóficas: o naturalismo e o positivismo, não sendo observadas como distintas em sua qualidade. Ocorre que, no período clássico, o Direito Natural era visto como um direito comum, enquanto o Positivo era considerado um direito especial, ou seja, a ordem social se verificava pela aplicação do Direito Natural, que apresentava um caráter geral, ao passo que, em questões específicas, o Direito Positivo era utilizado para a solução do conflito apresentado.

Ressalta-se que, no período medieval, o Direito Natural, por tratar de regras ditadas pela divindade, torna-se mais importante no trato social do que na aplicação da regra escrita, ou seja, do Direito Positivo. Nesse caso, o positivismo de Comte busca romper com tudo o que era metafísico, renunciando às formas de compreender e de explicar o mundo que não coadunassem com a observação dos fatos, contribuindo para a elaboração do juspositivismo (direito positivo).

O Direito Positivo, inicialmente, estabelece uma crítica ao Direito Natural, especialmente por defender a existência deste em decorrência da própria essência do ser e não a partir da observação dos fatos, desencadeando, assim, o culto à regra posta pelo Estado como condição correta de solução dos conflitos jurídicos, e, conseqüentemente, de estabilização da ordem social.

Nesse sentido, entendendo o Direito Positivo como a concretização legal de direitos, sendo recorte deste capítulo o direito à educação, é possível observar que esta se enquadra legitimamente nessa ordem de interesse. Na legislação brasileira, especialmente na Carta Constitucional de 1988, considerada como a legislação mais democrática da política brasileira, insere a educação no capítulo II – Dos direitos sociais, entendendo se tratar de um direito conferido a todo cidadão.

É importante frisar que o Direito Constitucional tem como estudo o conjunto de regras destinadas à organização do Estado, delineando as competências do poder político, bem como o de delinear os direitos fundamentais a serem garantidos pelo poder político e pela sociedade. Tendo em vista o formato das Constituições contemporâneas, as quais garantem amplitude aos interesses sociais, a Constituição Brasileira de 1988, em vez de disciplinar primeiro a organização do Estado, enuncia primeiro os direitos e as garantias individuais, ratificando que “os poderes do Estado são estabelecidos em função dos imperativos da sociedade civil, isto é, em razão dos indivíduos e dos grupos naturais que compõem a comunidade”. (REALE, 2011, p. 343).

Sendo a educação elencada como direito social, vale frisar que esses direitos conjecturam a preocupação do Constituinte em garantir os princípios da dignidade da pessoa humana com o fim último de concretizar a justiça social. Além disso, tal preocupação brotou no período pós-guerra, com a ascensão do discurso do bem-estar social, nascente na Europa e disciplinado nas Constituições: Mexicana de 1917 e Alemã de 1919. No caso brasileiro, esse direito social já é positivado na Carta Constitucional de 1934, o que não significa dizer que sua positivação coadune com a realidade social.

Entende-se que:

Os direitos sociais surgiram na tentativa de resolver uma profunda crise de desigualdade social que se instalou no mundo, no período pós-guerra. Fundados no princípio da solidariedade humana, os direitos sociais foram alçados a categorias jurídicas concretizadoras dos postulados da justiça social, dependentes, entretanto, de execução de políticas públicas voltadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres. (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 715)

Em decorrência desse processo histórico, é possível compreender que os direitos sociais constituem-se em prestações positivas, enunciadas em normas constitucionais, as quais propõem melhores condições de vida aos menos favorecidos tencionando uma igualização de situações desiguais. Acrescentando, ainda, que se transforma no direito subjetivo do indivíduo exigir do Estado o cumprimento das prestações positivas e materiais para concretização desses direitos.

Versa o autor supracitado que:

Os direitos sociais manifestam-se, assim, como verdadeiras condições de implementação do objeto primário da justiça social, que é, [...] a estrutura básica da sociedade, ou seja, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social. (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 715)

Ademais, acrescenta:

Os direitos sociais, em suma, são aquelas posições jurídicas que credenciam o indivíduo a exigir do Estado uma postura ativa, no sentido de que esse coloque à disposição daquele, prestações de natureza jurídica ou material, consideradas necessárias para implementar as condições fáticas que permitam o efetivo exercício das liberdades fundamentais e que possibilitam realizar a igualização de situações sociais desiguais, proporcionando melhores condições de vida aos desprovidos de recursos materiais. (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 715/716)

Depreende-se, então, que o direito social plenifica o princípio da dignidade da pessoa humana, devendo se dar o pleno reconhecimento desse direito, seja reconhecendo no corpo legal essa garantia, seja exteriorizando esse dever através da prestação ativa do Estado.

Nesse sentido, a Carta Constitucional Brasileira, no artigo 205, afirma que a educação, além de ser direito de todos, é um dever do Estado e da família, a qual deverá ser promovida e incentivada com a atuação da sociedade, visando ao desenvolvimento do indivíduo para pleno exercício da cidadania.

Contudo, sobreleva-se que as prestações positivas do Estado na execução dos direitos fundamentais, e neste recorte específico, no direito social à educação, estão dependentes da disponibilidade econômica do Estado. Daí pode-se afirmar que a satisfação desses direitos sujeitam-se ao que a doutrina majoritária denomina de “reserva do possível”, que nada mais é do que a possibilidade de disposição econômica e jurídica por parte do destinatário da norma, além da necessidade de exteriorização legislativa para executar as prestações de competência do legislador ordinário, ou seja, além da prerrogativa do direito sustentado na Constituição, há de se observar a produção legislativa específica do direito social a ser garantido e promovido.

Nessa mesma linha de pensamento, a legislação infraconstitucional brasileira estabelece preceitos normativos responsáveis pela garantia e pela viabilidade da educação, em seus diversos níveis (primário, fundamental, secundário, tecnológico, superior), positivando o direito social à educação.

A lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) sustenta em seu corpo normativo que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em espaços como no ambiente familiar, no trabalho, na participação em movimentos sociais e nas instituições de ensino, primando pelo desenvolvimento

do educando, promovendo sua inserção cidadã na sociedade. Em sintonia com os dispositivos da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente preceitua:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso)

Em consonância com a positivação do direito à educação, tem-se a Lei nº 10.172/2001, responsável pelo plano nacional de educação, a qual apresenta como objetivos e prioridades: a elevação global do nível de escolaridade da população, através da melhoria da qualidade de ensino em seus diversos níveis reduzindo, assim, a desigualdade social e regional. O plano nacional de educação, ao promover a exteriorização do mínimo existencial referente ao processo educativo, traça como meta a ser atingida as garantias de acesso e de conclusão do ensino fundamental, bem como a ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino, apregoando a prestação positiva do Estado na garantia do direito à educação como mecanismo de suma importância para o desenvolvimento pleno do homem, e, conseqüentemente, para sua atuação social.

2.2.2. Os direitos humanos e a educação

A compreensão dos Direitos do Homem, difundida no século XVIII, é compreendida como uma versão da doutrina do Direito Natural, que desponta desde a Antiguidade. No período antigo, tem-se referência a um Direito superior aos homens, dado pelos deuses, entendendo ser a lei a razão suprema, gravada na natureza humana, prescrevendo o que deve e o que não deve ser feito por eles ,para garantia do bem comum. Após esse período histórico, lê-se, no século XIII, o discurso de Tomás de Aquino, afirmando que suprema é a lei eterna, a qual é apenas de conhecimento da própria divindade, estando acima da lei divina, a qual parte dela é revelada por Deus e a outra parte pela Igreja, e da lei humana, a qual é editada pelo legislador.

Passado o discurso medievo de associação da vontade divina com a ordem humana, tem-se a Escola do Direito Natural, a qual formulou a doutrina adotada pelo pensamento iluminista, tendo Grócio como jurista responsável pela laicização do Direito Natural, o qual defendia que os direitos naturais eram identificados pela reta razão, e não criados ou outorgados pelo legislador.

Assim, com o nascimento do Estado hodierno, a partir do século XVIII, tem-se como primado básico evitar o arbítrio dos governantes, buscando, estabelecer um governo de leis e não de homens. Em decorrência dessa nova necessidade, surge o Estado de Direito afirmando que o poder político está subordinado à expressão de um direito objetivo, exprimindo o justo.

[...], esse Poder há de comandar os homens por meio de leis que, para merecerem o nome, hão de ter os caracteres de generalidade e de impessoalidade. Na verdade, o legislador humano [...] apenas declara a lei, não a faz. (FERREIRA FILHO, 2011, p. 20)

Nessa conjuntura de valorização do Estado de Direito como condição justa para direcionamento do Estado, tem-se a valorização do primado da Constituição, que foi criação do século das luzes, encarregando-se de catalogar, em documento escrito, direitos e deveres não apenas do cidadão, bem como as responsabilidades e as prerrogativas do governo, exteriorizado na divisão dos poderes – fórmula de Montesquieu – com uso do sistema de freios e de contrapesos, estabelecendo, ainda os direitos fundamentais como limite de ação dos governantes.

Observa-se, então, nesse período, o surgimento das declarações de direitos, as quais proclamavam os chamados direitos do homem e do cidadão sob forte influência do jusnaturalismo, preconizando a existência de direitos inerentes à natureza humana precedentes à própria natureza do Estado. A Carta Constitucional da Inglaterra (1215) é considerada como o primeiro corpo legal moderno a fixar alguns princípios norteadores das declarações e das constituições futuras. A exemplo da Declaração de direitos do bom povo de Virgínia, em 1776, a qual preconiza os direitos naturais do ser humano a serem respeitados pelo Estado, como expressão da importância dada ao indivíduo em face dos interesses políticos estatais. Mas, sem sombra de dúvida, foi com a Declaração dos Direitos do homem e do cidadão, em 1789, que se definiram os direitos individuais e coletivos do homem como universais, válidos e exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar.

O pacto social prescinde de um documento escrito. Entretanto, nada proíbe que seja reduzido a termo, em texto solene. Isto, inclusive, tem a vantagem da clareza e da precisão, bem como um caráter educativo. Tal documento o século XVIII cuidou de formalizar. Não é ele a Constituição que já o presume existente. É a Declaração de Direitos. (FERREIRA FILHO, 2011, p. 23)

Vale ressaltar que após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista a violação das diretrizes da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, transgredidas pelas atrocidades cometidas em atenção a interesses políticos, as discussões acerca das garantias desses direitos tomaram novo fulgor e, em razão disso, a Organização das Nações Unidas (1948) proclamou tal declaração como ideal comum a ser alcançado pelos povos e pelas nações, a qual deve assegurar, através de medidas progressistas, o reconhecimento e a aplicação desses direitos.

Acerca da constituição da Declaração entende-se que se trata da renovação do pacto social, o qual visa proteger os direitos do Homem contra os atos do governo, tendo como objetivo imediato o caráter pedagógico, conscientizando os indivíduos de seus direitos fundamentais. Por outro lado, pontua-se que a Declaração presume preexistência dos direitos, que derivam da natureza humana, tendo como características a: imprescritibilidade, inalienabilidade, individualidade e a universalidade. Ainda, vale considerar que a Declaração parte de duas categorias de classificação dos direitos humanos: os direitos e os poderes, o primeiro configurando como as liberdades do homem em agir ou não agir, independente da vontade do Estado; ao passo que o segundo constitui-se em meios de participação do homem no exercício do poder político.

Apesar de se observar o interesse emergente das Declarações em estabelecer parâmetros de conduta social, é de se compreender que o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 2004 p. 23).

Ao relacionar a educação com os direitos humanos reporta-se à Constituição alemã de 1919, a qual, na Parte II, identifica os direitos e os deveres fundamentais dos alemães, marcando uma nova preocupação do Estado, no que tange à preocupação com garantias sociais. Dessa forma, a Constituição alemã de 1919 coloca-se como modelo a ser seguido pela Europa e pela América, tendo como

fundamento a ideia de que o Estado não deveria mais se contentar com o reconhecimento da independência jurídica do indivíduo, mas em assegurar-lhe um mínimo de condições jurídicas que lhe permitam garantir a independência social. Como já foi discutido, os direitos sociais são direitos subjetivos, mas não são meros poderes de agir, ao contrário, constituem-se em poderes de exigir uma prestação de serviço concreta do Estado, logo, o direito social é considerado como uma contraprestação sob a forma de prestação de serviço.

Consequentemente, o ensino – em suas diversas categorias – é a exteriorização da prestação de serviço do Estado para garantir o direito à educação, o qual se exterioriza como a possibilidade de o homem se reconhecer como tal, compreendendo suas habilidades individuais e, conseqüentemente, tornando-o apto para a atuação no meio social, de forma consciente e crítica.

2.3. A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO CONCRETIZADOR DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Antes de se falar dos direitos fundamentais, neste tópico, convém iniciá-lo delineando alguns pontos acerca da importância da educação como meio viabilizador da concretização desses direitos, no corpo social. Nesse sentido, compreende-se que o acesso à educação, promovido pelo Estado como prestação de um direito social, é a condição necessária para fazer o indivíduo se perceber como sujeito de direitos e de deveres, e, conseqüentemente, ter a dimensão da existência dos direitos fundamentais, assegurados pelas Cartas Constitucionais e pelas Declarações de ordem internacional.

A exemplo dessa realidade, tem-se a Constituição Imperial de 1824, no Brasil, que estabelecia a instrução primária como gratuita e de acesso a todos os cidadãos, mas que, na prática, via-se que boa parte da população continuava excluída dessa garantia constitucional. O que torna possível compreender que não basta inserir em um documento os direitos da população, quando esta não se reconhece legítima para tal. Obviamente que a educação, em suas diversas formas de expressão, torna-se aliada na divulgação e na luta pela efetivação do que se tem como posto no papel.

Observa-se que a garantia do direito à educação tem sido uma árdua conquista, especialmente pela pobreza da população marginalizada, aliada à compreensão cultural do conceito de Educação. Há obstáculos que dificultam a difusão da educação, na sociedade, uma vez que, por vezes, se entende esse fenômeno como mero acumulador de informações técnicas para garantir uma boa posição no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um bom retorno econômico. A proposta da educação deve ultrapassar qualquer limite de repositório de um saber circunscrito, alijado por interesses econômicos e políticos; a educação é a garantia que se tem de divulgação da estrutura social em seus entrelaçamentos políticos. O que torna possível compreender que não basta inserir em um documento os direitos da população sendo, assim, que o educando utilize as ferramentas necessárias para exigir, dentre tantas responsabilidades do Estado, a exteriorização dos direitos fundamentais, pois a mera criação de direitos, através do legislador, de nada basta sem a atuação consciente dos sujeitos ativos.

Assim, a noção de direitos fundamentais:

[...] é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ela concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualificativo fundamental, acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive. (SILVA, 2006, p. 178)

Os direitos fundamentais são considerados constitucionais por estarem positivados no texto constitucional, alicerçados no princípio da soberania popular, verificando que as normas que consubstanciam direitos democráticos e individuais possuem eficácia contida e aplicabilidade imediata. No que concerne às normas definidoras de direitos econômicos e sociais, elas passam a exigir uma lei integradora, caracterizando, assim, uma eficácia limitada, de princípios programáticos e de aplicabilidade indireta, o que não significa dizer que tenha importância inferior, ao contrário, essas normas, adquirida a eficácia mais ampla, tendem a garantir o processo democrático e o pleno exercício dos direitos fundamentais.

Contudo,

Mesmo que dado direito fundamental esteja previsto sem qualquer contenção firmada pelo legislador constituinte originário, isso não deve engendrar conclusão de que poderá ser exercido sem peias ou limites, principalmente porque a ideia poderia reconduzir à prevalência absoluta de um direito fundamental em face de outro, também protegido pela Constituição, redundando, assim, em ofensa aos princípios da unidade e da concordância prática. (SILVA NETO, 2009, p. 628)

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consagrou a relevância dos direitos fundamentais, positivando-os no início de suas disposições (título II, mais especificamente), o que permite entender – pelo menos no campo teórico – a importância desses direitos no novo cenário democrático, além de protagonizar a aplicabilidade imediata das normas definidoras dos direitos fundamentais.

[...] com a novel posição topográfica dos direitos fundamentais, é nítida a opção da Constituição atual pelo Estado, como o instrumento, e pelo homem, como o fim, e isso é um importante subsídio hermenêutico. (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 617)

Ainda, é importante entender que:

[...] os direitos fundamentais têm natureza jurídica própria, inconfundível com as categorias moldadas à luz do direito privado. Não são eles meras regras de estrutura, pois, indistintamente, há direitos fundamentais voltados às prestações positivas e, por outro lado, os conflitos intersubjetivos baseados em direitos fundamentais. (AMARAL, 2011, p. 52)

É possível entender que os direitos fundamentais estão consagrados na Carta Constitucional e, por esse motivo, impõe-se como regra a ser cumprida no ordenamento pátrio, e ainda insere os direitos sociais – e, dentre eles, o direito à educação – nesse rol de exteriorização da democracia brasileira depreendendo que a educação se torna veículo contínuo na difusão e na concretização dos direitos fundamentais.

Inicialmente, é dever da educação preparar o indivíduo para a atuação no meio social, partindo do reconhecimento de si mesmo e, posteriormente, de sua relação com o outro e com o meio, de forma a se tornar protagonista em um tempo e

em um espaço histórico. Assim sendo, em outro percurso, é também dever da educação consciente e crítica estabelecer parâmetros de vida social e nortear o cumprimento das normas estabelecidas, de forma democrática, garantindo o respeito à dignidade da pessoa humana. Tendo em vista que:

A dignidade da pessoa humana está disposta como o primeiro valor fundamental de toda a sistemática constitucional, é dizer, encontra-se como uma verdadeira guardida dos direitos fundamentais, direcionando o intérprete à busca da concretização dos valores essenciais para a existência de uma efetiva vida digna. (SOARES, 2010, p. 146)

O autor supracitado deixa límpida a ideia de que uma vida digna só existe em uma sociedade em que se respeita a dignidade da pessoa humana, entendendo tratar-se de valor fundamental à estrutura jurídica, o que permite compreender que tal valor só será em si concretizado com a valorização do direito social à educação, promovendo a consciência humana crítica de si e do outro.

É primordial entender, dessa maneira, que a educação é a mola propulsora da efetividade dos direitos fundamentais, concretizando o respeito à dignidade da pessoa humana. Desse modo, o ensino jurídico – desmembramento do ensino superior pragmático – torna-se ainda mais responsável na formação de operadores do Direito, os quais, além do dever de buscar a justiça na solução das lides apresentadas em sua jornada profissional, trazem como responsabilidade social o dever de propagar o respeito e o cumprimento dos direitos humanos e fundamentais como caminho adequado à promoção do bem comum garantindo, assim, a eficácia do ordenamento jurídico, no que tange a sua eficácia por adequar o direito às necessidades sociais.

3. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

3.1. BREVE HISTÓRICO

Propor fazer um breve histórico do ensino jurídico no Brasil exige do pesquisador, antes das discussões acerca do tema propriamente dito, pontuar

questões referentes ao contexto histórico cultural ao qual o ensino jurídico está associado, desde a sua concepção inicial.

Nesse sentido, é fulcral passear pelos idos tempos coloniais, na tentativa de compreender a formação do pensamento jurídico no Brasil. Assim, nunca será demais considerar que a formação política, econômica e social brasileira ocorreu por meio do processo de expansão europeia, com a conquista das Américas. Acerca desse avanço considera-se que a expansão ocorreu não por limitação demográfica, nos países europeus, e sim por necessidade de expansão, no aspecto político-econômico, a qual, por esse motivo, desenhará toda a conjuntura colonizadora da América Latina, inclusive a do Brasil.

Os colonizadores, ao chegarem aqui e tomarem posse das terras dos nativos indígenas, sentiram-se legitimados para, como verdadeiros donos desse “novo mundo”, ditarem-lhe os rumos, em todos os sentidos. Pelos portugueses colonizadores o Brasil nunca foi visto como uma verdadeira nação, mas sim como uma empresa temporária, uma aventura, em que o enriquecimento rápido, o triunfo e o sucesso eram os objetivos principais. Essas eram as reais intenções dos colonizadores, não obstante o discurso simulado e cínico da necessidade de levar a palavra cristã aos pagãos. (WOLKMER, 2006, p. 294)

Entende-se que a colonização, ao contrário do que ditou por muito tempo os livros de História do ensino médio, foi programada por necessidades de expansão econômica dos países europeus, no período moderno, os quais trouxeram em suas malas o formato inicial do funcionamento da estrutura e do saber jurídico. Dessa forma, o Direito no Brasil não se formou a partir de interesses de grupos envolvidos na sociedade, não partiu da construção costumeira de hábitos sociais, como se deu na formação dos povos antigos, como: grego, assírio, sumério e germânico.

A colonização por exploração, como estrutura totalizante, tinha como objetivo maior fazer uso dos recursos existentes nas terras exploradas para garantir o avanço econômico dos países europeus. Para tanto, agiu de forma a efetivar a vontade monolítica, exigindo o total cumprimento dos nativos das exigências europeias. Foi no uso do discurso de superioridade que os elementos formadores do direito, no Brasil colonial, viram-se impregnados com os padrões dos portugueses, brancos.

Com a centralização da administração da Colônia, após o insucesso das capitânicas hereditárias, o Poder Judiciário sofreu significativa mudança, saindo da figura do donatário, que era administrador, chefe militar e juiz, ao mesmo tempo, passando para o início da burocratização e da profissionalização do sistema e dos seus agentes operadores. Nessa época, então, os problemas de interesse jurídicos eram solucionados com a aplicação das Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas que se constituíam na compilação de leis esparsas, elaboradas nas cortes de Afonso II, nas leis extravagantes da época, bem como no uso e no costume.

Será durante o período colonial que se observará o surgimento de uma burocracia profissionalizada com o intuito de proteger os interesses da metrópole portuguesa, e ainda sufocar as pretensões locais.

[] a Metrópole, para garantir o seu domínio, tratou de enviar à Colônia um corpo burocratizado de agentes públicos. Regra geral, as burocracias procuraram ficar afastadas da população, sem que dela sofressem influências; isto é, com a profissionalização dos cargos públicos, os fatores pessoais foram afastados do centro das decisões. (Wolkmer, 2002, p. 260)

Com relação a esse corpo burocrático, é importante ressaltar que sua formação ocorreu a partir da relação de parentesco entre os magistrados que vinham de Portugal para ocupar cargos do Judiciário com a elite local, a qual via com bons olhos essa relação, uma vez que passava a ter mais prestígio social.

Procedimento comum à interpenetração entre os interesses da elite local e os dos magistrados vindos de Portugal foi seu casamento com filhas de fazendeiros nobres. Esse casamento “servia de laço principal entre as famílias e era o método mais eficiente de incorporar magistrados na sociedade local de forma permanente”. Aos desembargadores, tal união matrimonial representava a oportunidade de adquirirem riqueza e propriedades que estivessem de acordo com a posição social a que tanto aspiravam. Para as famílias locais, tal união mostrava-se também muito proveitosa, pois propiciava a ocasião de se efetivarem relações formais de parentesco com os operadores jurídicos do Poder Judiciário. (Wolkmer, 2002, p. 270)

A estrutura político-econômica no Brasil colonial, que contribuiu com o desenvolvimento do pensamento jurídico, era constituída de uma herança portuguesa de estado patrimonialista que, à época da colonização, constituía numa

monarquia patrimonialista, em que o rei era o único proprietário, e o quadro administrativo era formado por pessoas a ele ligadas por relações pessoais de confiança. (KOZIMA, 2002, p. 315)

Além da influência patrimonialista, o Brasil adotou como política econômica o sistema escravocrata, o qual, nas palavras de Caio Prado Junior⁶, consistiu num divórcio do período histórico europeu, o qual dispunha, em seus discursos de ordem moral, a defesa e o respeito da vida humana, bem como a preocupação com a constituição da mão de obra assalariada, a fim de manter o modelo liberal capitalista nascente. Essa conjuntura, há de se certificar a presença iminente da Igreja, exercendo seu poder político institucionalizado, observando a divisão de competência dos institutos de ordem da nobreza com as instituições religiosas, ficando claro que as leis de ordem comum, destinadas à população, não regulavam os interesses da Igreja, que dispunha do conjunto de regras e de leis próprias, oriundas do Direito Canônico.

Em meio a esse contexto histórico é que se observará o surgimento do ensino superior no Brasil (inicialmente apenas em sentimento), ao contrário das demais colônias latino-americanas, que viram a instituição de ensino superior ser implantada já nas primeiras épocas da colonização.

Historiadores desse período afirmam que em decorrência da política centralizadora de Portugal, preocupada em evitar brechas políticas e sociais que colocassem em risco seu poderio na Colônia, os meios com finalidade de produzir e de articular saberes científicos só surgiram no Brasil após a chegada da família real portuguesa. Antes desse período não se cogitava a existência de instituições de ensino superior, no solo brasileiro, por esse motivo o saber desenvolvido aqui ficou a cargo dos jesuítas da Companhia de Jesus, os quais, sabiamente, transferiram o saber necessário para a permanência da condição de poder e de mando entre Metrópole e Colônia. Vale ressaltar, que as justificativas para a instalação tardia do ensino superior é atribuída:

[...] à formação centralizada pretendida pela Metrópole. Também a cultura inferior aqui encontrada, comparativamente às culturas

Caio Prado Júnior

asteca, maia e inca, com que se depararam os espanhóis, e mesmo à escassez de recursos docentes verificada em Portugal. (KOZIMA, 2002, p. 318)

Assim, a educação jesuítica torna-se o impositivo padrão a direcionar o saber no Brasil colônia, e, nesse sentido, é necessário entender a metodologia aplicada na educação jesuítica, e sua interferência no saber jurídico brasileiro. Mas, antes mesmo de se ater a essa questão, é primordial ressaltar que Portugal, durante esse período, não se manteve aberto às discussões e às mudanças de paradigmas enfrentadas no restante da Europa, especialmente no que tange à proposta do Renascimento, em especial à Reforma e ao ideal iluminista.

Observa-se que a prática pedagógica jesuítica se baseava na sistematização de regras padronizadas, valorizando a cultura retórica e a formalista. Além do mais, essa prática pedagógica alicerçava-se no argumento de autoridade de pensadores antigos e medievos, como: Aristóteles e Tomás de Aquino. E, ainda, com base nesses autores, os jesuítas justificavam a valorização que davam à formação acadêmica, em prejuízo ou mesmo em desvalor ao saber técnico e profissionalizante. Dessa forma, após o preparo pedagógico dos jesuítas, destinado obviamente aos filhos da elite colonial, os alunos eram incentivados a compor o quadro de discentes do curso de bacharel, em Portugal, na Universidade de Coimbra.

Sobre esse aspecto, é importante analisar com olhar político da Metrópole, que não fazia vista grossa à movimentação de quaisquer interesses da Colônia; e isso se estende à formação dos bacharéis da elite colonial, em terras portuguesas, uma vez que o conhecimento divulgado (e nem sempre discutido) na academia portuguesa servia como discurso retórico, o qual justificava a manutenção do *status quo*, e, assim, no retorno agora dos “doutores” para terras brasileiras, estes traziam em suas bagagens (especialmente intelectual) a defesa dos interesses da corte portuguesa, através do cumprimento das leis (portuguesas) aplicadas no Brasil.

Neste diapasão, vê-se, portanto, que, com a mudança de domicílio da família real portuguesa para “terra tem palmeiras, onde canta o sabiá” projeta-se como questão primordial transformar a Colônia em ambiente adequado à nobreza portuguesa, e, dentre as transformações em pauta, criou-se o curso de Medicina e o das Artes Militares. Todavia, em que pese à formação jurídica, a preocupação não foi a mesma, pois entendiam que, naquele momento, havia corpo de bacharéis

(bacharéis em Direito) suficiente para atender às necessidades do Estado. Essa postura política deixou transparecer a preocupação da Corte em manter dependência da Colônia em relação à Metrópole, defendendo – no que tange à formação jurídica – a formação em Direito na Faculdade de Coimbra.

Convinha não descuidar das ideias e, nessa seara, melhor seria manter a dependência da Colônia, pois, conforme anotado na historiografia brasileira, a formação coimbrã consistiu em eficiente método de controle ideológico (KOZIMA, 2006, p. 320)

A preocupação com a instalação de cursos jurídicos no Brasil ocorre após a tão questionada emancipação política do território brasileiro do Reino Unido de Portugal. Esse interesse surgiu diante da necessidade da construção do Estado Nacional, especialmente na formação de uma identidade sociocultural. Diante desse movimento, criam-se os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo, responsável pela formação ideológica da elite dirigente.

[...] é bom que se ressalte: os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas sim aos interesses do Estado. Assim, devem-se ressaltar duas variantes importantes na criação dos cursos jurídicos no Brasil: seriam eles mais importantes que o ensino de grau inferior? Seria mais importante formar advogados para o trabalho judicial ou bacharéis que colaborassem na formação do Estado? [...], apesar dessas observações, deu-se prioridade às exigências institucionais e os cursos jurídicos nem mesmo se organizaram para formar advogados, técnicos na implementação das demandas da sociedade civil, mas para atender às prioridades judiciais do Estado. (BASTOS, 2000, p. 16)

Talvez, graças ao discurso difundido nessa época sobre a importância do estudante e bacharel em Direito para a construção do Estado Nacional, tenha arrefecido o sentimento de conhecimento global que entendiam ter os profissionais da área jurídica, desmerecendo muitas vezes outros saberes, outras ciências. Não desconsiderando, ainda, que as faculdades de Direito muito mais se preocuparam com a disseminação do *status* social concedido ao “doutor”.

[...] seria mais plausível atribuir o mérito pela consolidação das ideias liberais como ideologia hegemônica entre as elites dirigentes ao próprio fenômeno natural, consistente na propagação dessas ideias

pelo mundo afora pelos mais diversos veículos [...] que ao ensino oferecido pelas faculdades de Direito. (KOSIMA, 2000, p.322)

O bacharelismo, considerado como fenômeno social ocorrido no Brasil Império, caracterizou-se pela predominância dos bacharéis de Direito nos cargos públicos, bem como responsáveis pelas adequações do discurso liberal e sua prática. Afinal, remonta a esse período a separação – não convencional – entre teoria e prática, uma vez que, apesar de compor os discursos dos bacharéis, a proposta da política liberal não era o que se observava na vivência social.

Nada obstante a ascensão do bacharel tipicamente brasileiro, que trouxe consigo os ideais do Iluminismo, o que se verifica é que não houve, nem poderia haver, a conformação do Estado, efetivamente, as ideias liberais, o que, em outras palavras poderia significar a substituição do modelo tradicional por uma forma de dominação de tipo racional [...] (WOLKMER, 2000, p.324)

Com o fim do Império e a proclamação da República, o Brasil deparava-se com transformações econômicas e sociais, e o apogeu da cafeicultura impulsionava a industrialização tardia. Esse alvorecer social permitiu também a reforma educacional do ensino jurídico, especialmente por exigir a criação de novas faculdades para atender às novas demandas da aristocracia da época. Nesse período, o avanço dos ideais liberais e a codificação napoleônica contribui de forma contumaz na vivência acadêmica, especialmente sob o discurso da liberdade, refletindo nos currículos pedagógicos em que se destacavam o estudo do Direito civil, comercial, da economia política e processual. Deixando claro que a preocupação com o ensino, ainda, pautava-se na formação elitista para preparar ocupantes de cargos públicos; e, ainda, atendendo às necessidades ideológicas liberais, a prática docente jurídica rompe com o ensino eclesiástico, defendendo a prática normativista positiva.

[...]Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de 'fiscalizar' a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares, obrigando-o a manter um ensino elevado. (BASTOS, 2000, p. 75/76)

Em meio à expansão dos cursos jurídicos, no território brasileiro, atendendo a uma prática econômica fordista de produção em larga escala, nesse caso a produção de bacharéis em Direito, observa-se que essa expansão não foi seguida de uma prática pedagógica crítica. Apesar do discurso da liberdade docente, observou-se que os cursos jurídicos seguiram um formato de ensino tradicional, de reprodução do conhecimento técnico. E, assim, a preocupação maior concentrava-se na importância de conhecer os artigos e alíneas do código civil para utilizar na prática retórica – a qual não se limitava no instante do exercício da função de bacharel, mas utilizavam-se os conhecimentos jurídicos nos diálogos cotidianos como forma de afirmar a superioridade intelectual do que compreender o conhecimento jurídico como mecanismo de atuação social.

Para a História, os fenômenos de ordem social, econômica e política tendem a uma mudança contínua, desde que o *status quo* não mais atenda aos interesses normatizados. Por esse motivo, com a perda do prestígio das oligarquias agrícolas e o avanço de uma nova classe dominante a qual agora residia nos centros urbanos, e preocupavam-se aumenta a preocupação com o crescimento industrial. Ainda, o contexto mundial, especialmente por influência norte-americana, exigia uma atuação do Estado como garantidor do bem estar-social, e controlador da economia.

É nesse contexto que surge a mais importante reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos (1931), a qual teve como mérito a organização do ensino secundário e comercial, e a institucionalização da universidade voltada para a pesquisa, a difusão da cultura e maior autonomia administrativo-pedagógica. Outrossim, o tempo era de otimismo para o papel transformador da escola, contudo, verifica-se que, em que pese as propostas curriculares do ensino jurídico, permanece a reprodução do modelo liberal, com privilégio das demandas do mercado.

Vale considerar que nesse período difundia-se a proposta da Escola Nova, inspirada na ideia da igualdades entre os homens e do direito de todos à educação, mas que no Brasil, e no ensino jurídico, não gerou reflexo suficiente para alteração das práticas pedagógicas tradicionais, então vigentes. Ocorre, nesse período, mais incentivo à expansão do curso jurídico com a implantação de novas Faculdades; e, em meados de 1941, ecoam novas vozes, preocupadas com a realidade elitizada da academia jurídica, a reclamarem a distância entre a academia e as mudanças sociais, bem como as legislativas.

Surge, então, sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo para os cursos de Direito, o que corresponderia a um mínimo exigido para formação jurídica geral dos discentes. Todavia, ainda não se pode falar em uma mudança significativa na prática dessa proposta curricular, pois na prática acadêmica os interesses do mercado ainda ditavam as ordens.

Talvez não soasse como surpresa que, apesar dessas discussões, o autoritarismo estatal, instalado em meio a essas discussões de ordem acadêmica e metodológicas, viesse a promover as devidas alterações pertinentes ao golpe de Vargas. Logo, restou claro que as discussões da Escola Nova ou de qualquer outra proposta inovadora, na esfera da educação (inserindo o ensino jurídico), não deveria compor a pauta das discussões, ou correria o risco de afrontar os interesses do Estado. Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela lei nº 5.540/68, fixando normas de organização e de funcionamento do ensino superior. Trata-se do acordo entre MEC e USAID⁷, o qual tolheu o movimento estudantil por um longo período.

Dentre as necessidades perquiridas pela nova política nacional, ansiava-se pelo milagre brasileiro de avanço econômico – social atendendo às expectativas da política externa, e, assim, promoveu-se, mais uma vez, a expansão dos cursos jurídicos, observando-se um salto numérico num curto espaço temporal de 10 anos, pois das 61 faculdades existentes, em 1964, passou-se para 122, em apenas uma década. Não será demais repetir que a expansão da implantação desses cursos de longe acompanhou em avanço qualitativo destes, levando-se em conta a preocupação com a formação dos bacharéis ainda atendia à prerrogativa mercadológica.

Findo o período ditatorial e com a proclamação da Constituição Federal, em 1988, o discurso democrático viabiliza as transformações no ensino jurídico, especialmente pelo surgimento de direitos e de garantias introduzidos no ordenamento jurídico, os quais seriam protegidos e defendidos pelos ativistas democráticos.

USAID

Acredita-se na existência de uma luz no fim do túnel da educação jurídica, reprodutora e deformadora dos bacharéis, para atuação num mercado de trabalho saturado, e que agora necessitava de novas compreensões da relação do fenômeno jurídico com o meio social. É nesse ínterim de liberdade de expressão que se acirra o debate sobre a realidade do ensino jurídico, preocupados agora com uma formação cidadã. Em 1992, a Comissão de ensino jurídico (OAB) promove estudos para reavaliar a função social do advogado e do seu papel na sociedade.

Em meio à ansiedade social de adequação a um novo modo de vida, tendo atendidos direitos ora retirados, é que surge – dentre tantas - a discussão de políticas voltadas para educação em seus diversos níveis, buscando novas roupagens para adequação ao discurso democrático. E, no que se refere ao ensino jurídico, ocorrerão as mesmas discussões, envolvendo o MEC e a OAB, com o intuito de se oferecer um ensino jurídico capaz de promover uma massa acadêmica crítica e atuante. Essa possibilidade será discutida ao final deste Capítulo.

3.2. A FORMAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

3.2.1. Currículo jurídico no Império

Como já foi constatado no tópico acima acerca da necessidade de ocupação de cargos públicos pela elite brasileira, após a Independência de 1822, tendo em vista a necessidade de uma nova organização social, política e econômica, capaz de atender às novas exigências, o conhecimento jurídico torna-se o saber relevante para a promoção dessa nova condição do país. Especialmente, no que tange à composição dos quadros políticos e administrativos a serem ocupados pela elite brasileira, uma vez que, até então, eram controlados pela Igreja Católica. Nesse sentido, o curso jurídico apresenta-se como a fórmula mágica para justificar cientificamente a necessidade de o poder ser controlado por um grupo capacitado e conhecedor das verdades.

A criação e a formação dos cursos jurídicos no Brasil estão significativamente vinculadas às exigências de consolidação do Estado Imperial e refletem as contradições e as expectativas das

elites brasileiras comprometidas com o processo de independência.
(BASTOS, 2000, p. 1)

Inicialmente as discussões políticas, travadas acerca da criação do curso jurídico no Brasil, tinham como preocupação maior a localização desses cursos, especialmente porque a elite civil, fracionada e de características regionais, vinha definindo o seu lugar, no Estado, muito mais pelo papel político que ocupara na Independência do que pela intenção dos seus propósitos, aliás, política e doutrinariamente confusos. (BASTOS, 2000, p. 6/7).

Em meio a essas preocupações, tem-se a promulgação do Decreto Imperial, em 9 de Janeiro de 1825, o qual cria provisoriamente o curso jurídico da Corte, com sede no Rio de Janeiro. Esse Decreto Imperial demonstrava inquietação com a demanda de se enviarem os futuros bacharéis para a Universidade de Coimbra ou para outros países, a fim de adquirirem o conhecimento necessário, gerando – fatalmente – um prejuízo significativo para o Império, por não dispor dos bacharéis para ocupação dos cargos jurídicos, políticos e administrativos, assim que adquirissem a titulação necessária. Logo, a preocupação com a implantação de cursos jurídicos ocorre, conforme preceitua o Decreto supracitado:

[...]a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo, aliás, da maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império.

No mesmo ano, publica-se o Estatuto do Visconde da Cachoeira, o qual regulamenta o funcionamento dos cursos jurídicos, especialmente preocupado em definir a utilidade destes:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência, em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, por se deverem compreender nos estudos do referido Curso Jurídico os princípios elementares de direito natural, público, das gentes, comercial, político e diplomático, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e método; declarar os anos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um deles; dar as

competentes instruções, porque se devem reger os Professores e finalmente formalizar estatutos próprios, e adequados para bom regimento do mesmo Curso, e sólido aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira.

Além do interesse em formar sábios magistrados e dignos Deputados e Senadores, o Estatuto demonstra-se preocupado com a crise no ensino jurídico, para ele existente em Portugal devido à falta de bons estatutos, e a relaxada prática dos que havia, produzindo em Portugal péssimas consequências. Houve demasiados Bacharéis, que nada sabiam, e que iam, depois, aos diversos empregos aprender rotinas cegas e uma jurisprudência casuística de arestos, sem jamais possuírem os princípios, e as luzes dessa ciência. Dessa forma, propõe-se para o ensino jurídico brasileiro um método de ensino mais regular e farto dos conhecimentos necessários e úteis, em conformidade com a Filosofia e com a Justiça, e ainda propõe a abolição de disciplinas que não atendam à finalidade espaço/temporal do curso jurídico, no Brasil, bem como a criação de novas cadeiras para as disciplinas que se adequassem à realidade do Império Brasileiro.

Além disso, o mesmo Estatuto reza a importância *sine qua non* da formação dos bacharéis em Direito, em base solidificada das doutrinas luminosas.

Posteriormente, mau grado da elite imperial, que defendia a localização dos cursos na cidade do Rio de Janeiro, tem-se o Decreto Imperial de 11 de Agosto de 1827, o qual institui a criação dos primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais na cidade de São Paulo e de Olinda, fazendo nascer o espírito de liberdade de conhecimento do povo inculto, preso às imposições externas. Na verdade, esse era o sentimento ideológico difundido nos círculos de conversa da elite brasileira, mas não significa ser o sentimento geral do novo Império. É bom que se ressalte: os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas sim aos interesses do Estado. (BASTOS, 2000, p. 16)

Importa saber que o Decreto Imperial estabelece as condições necessárias para o ingressante na academia jurídica:

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria.

Contudo, apesar de entender a Filosofia como conhecimento necessário, do qual deveria dispor o estudante de Direito, sabe-se que pensadores políticos e sociais, como: Rousseau, Montesquieu, Locke não compunham a bibliografia dos cursos jurídicos. A base curricular do ensino jurídico, segundo o Decreto de 1827 e o próprio Estatuto do Visconde da Cachoeira, destina-se ao conhecimento do Direito Natural, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Civil Pátrio, Direito Criminal, Direito Mercantil, Direito Marítimo, além de Economia Política e teoria e prática processual, adotados no Império.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é e nunca será apenas o resultado de propósitos 'puros' de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão, depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente 'válidos'. (DURAN, 2006, p. 99/100)

Vale ressaltar que a estrutura curricular proposta no Império, apesar de tratar de curso de ciências jurídicas e sociais, atenta para um conhecimento jurídico, eminentemente dogmático, na elaboração das disciplinas.

[...] Os debates parlamentares, nesse período, indicam que o currículo da Faculdade de Ciências Jurídicas Sociais estava evoluindo para formar apenas bacharéis para o exercício da advocacia e da magistratura, deixando ao currículo da seção de Ciências Sociais a formação das elites administrativas e diplomáticas. (BASTOS, 2000, p. 78)

Acresce-se, ao exposto, que:

O currículo dos cursos jurídicos, por conseguinte, apesar da sua visível inclinação para o ensino das disciplinas jurídicas, criou-se como um curso destinado à formação das elites políticas e administrativas nacionais, na exata dimensão dos interesses combinados da elite imperial e da fração conservadora das elites civis. (BASTOS, 2000, p. 31)

Assim, é possível depreender que o surgimento dos cursos jurídicos brasileiros, com a sua criação legal, em 1827, expressou uma necessidade política entre as elites imperiais que controlavam o Estado, visivelmente caracterizada na formação curricular, que atendia à elite conservadora, com a inserção de disciplinas de formação jurídica romanista, bem como aos interesses da Igreja, com a inserção de disciplinas de Direito Eclesiástico. Além do mais, outro fenômeno desse período é a ausência do método de ensino, ou seja, delineava-se a formação curricular com a composição das disciplinas, contudo não se apresentava uma proposta formal para a transmissão dessas informações, para o estudante. Talvez, o exemplo mais característico dessa situação tenha sido a ausência da prática forense, em que o ensino processual se restringia às discussões teóricas, desconsiderando ser uma prática de organização do próprio Estado, além de deixar claro que apenas com a vivência na atuação de cargos públicos era que o Bacharel aprenderia a aplicação do processo da mediação de conflitos.

Tais questões acenam para uma consequência problemática no desenvolvimento dos cursos jurídicos, a partir de então, pois o conhecimento técnico científico, engessando as demandas políticas partidárias, em muito prejudicaria o desenvolvimento de um saber jurídico voltado para atender às demandas sociais futuras. Essa constatação permite afirmar que o interesse da formação do bacharel em Direito destinava-se a resolver o problema da legitimação do poder, que controlava o Estado, uma vez que o diploma do curso superior servia como argumento de autoridade para justificar a capacidade de comandar, tornando-se, assim, a expressão máxima do conhecimento e a melhor forma de legitimar o poder da elite brasileira.

3.2.2. Currículo jurídico na República

Com o advento da República Brasileira, o ensino jurídico (bem como outros saberes) se vê norteado pela Lei Orgânica do Ensino Superior, a qual busca conferir autonomia didática e administrativa às instituições superiores. Contudo, no que

tange ao método e ao currículo do ensino jurídico, em nada alterou ao que se desenvolveu no Período Imperial.

Educacionalmente, a República é proclamada sem um programa prospectivo definido, embora o ideal federativo que se associara ao programa republicano, especialmente com a colaboração de Rui Barbosa traduzisse esperança dos liberais radicais do fim do Império, assim como as propostas de liberdade de ensino traduziam o ideal educacional. Todavia, se o ideal educacional republicano liberal, por um lado, absorveu as propostas de descentralização e de abertura do ensino, as particulares, por outro, ficaram comprimidas pelo oficialismo que predominava entre os grupos republicanos positivistas, herdeiros do centralismo imperial. (BASTOS, 2000, p. 152)

Ocorre que surge, nessa nova fase da política brasileira, a preocupação em se estabelecerem novos parâmetros do ensino superior, surgindo – assim – a proposta, conforme Decreto nº 7.247/89 do ensino livre no Brasil, conhecido como a Reforma Leôncio de Carvalho, a qual autorizava a associação de particulares para o ensino de disciplinas ministradas nos cursos superiores oficiais, as quais poderiam ser mantidas por associações particulares. Contudo, a interpretação axiológica do termo “ensino livre” deve ser motivo de análise, pois ao se falar em ensino livre, o termo faz menção à condição burocrática da liberdade de ensino, ou seja, a possibilidade de privatização das instituições superiores, e não necessariamente a liberdade de ensino, como na elaboração curricular. Especialmente, porque as faculdades “livres” tinham que se organizar dentro dos parâmetros dos programas oficiais. Logo, pode-se cogitar a ideia de que a preocupação do Estado, ao convencionar o ensino livre, possui relação direta com o rateio das despesas econômicas causadas pelas universidades aos cofres públicos, do que uma preocupação com a liberdade de difusão do conhecimento. De qualquer forma:

[...] se o ensino livre não foi um ensino demolidor do idéario fechado e juridicamente circunscrito a doutrinas tradicionais, ele permitiu que, ao lado das escolas oficiais, se desenvolvesse o embrião do sistema brasileiro de ensino particular, inclusive católico, que em muitas ocasiões se integrou—às—escolas oficiais para viabilizar a implantação da universidade e, em outras, desenvolveu-se com eficiência e autonomia. (BASTOS, 2000, p. 151)

Entretanto, foi com o Decreto nº 1.232, de dois de janeiro de 1891, conhecido como Reforma Benjamin Constant, que o ensino livre evoluiu para além da alternativa burocrática do ensino, possibilitando a expansão do ensino. A proposta de Constant se sustentava na ideia defendida por Augusto Comte, que entendia que o ensino deveria ser livre, sem obrigatoriedade, sem privilégios e sem diplomas universitários; contudo, a Reforma de Benjamin Constant diverge em um detalhe da proposta de Comte. Para aquele, o Estado deveria regular a atividade pedagógica, o que permite compreender, de forma muito clara, que a ideia de liberdade de ensino atende a outros interesses do que a liberdade de produção do conhecimento na academia. Ao passo que o segundo entende a liberdade, numa perspectiva, meramente estrutural, sem compromisso do Estado no custeio econômico, e não a liberdade do conhecimento.

É importante considerar que o ideal de modernização tomou conta do ideário brasileiro, no início da República, especialmente em decorrência da industrialização (tardia, mas industrialização) que fazia nascer a defesa de um país que agora poderia competir com o mercado internacional, surgindo, assim, um sentimento de importância nacional. Por esse motivo, acreditavam os governantes que, para efetividade desse almejado progresso, a ciência em muito colaboraria para o sucesso da modernização brasileira.

No que tange ao ensino superior, de relevância para o ensino jurídico, na tentativa de organização da estrutura republicana, cria-se, através do Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, a Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a qual tem como competência os assuntos relativos à instrução pública primária, secundária e superior. Posteriormente, tem-se o Decreto nº 10.361, de 14 de novembro de 1890 (o qual regulamenta assuntos específicos do ensino jurídico), suspendendo do currículo jurídico a disciplina referente ao Direito Eclesiástico, tendo em vista a decretada separação entre Igreja e Estado. Nesse período, não se observa uma mudança significativa do ensino jurídico, no que se refere à exclusão das disciplinas já referenciadas. Na verdade, o que se observa é a tentativa de se adequar o discurso liberal-iluminista da época – visto como discurso renovador – aos interesses de controle do Estado, muitas vezes contradizendo as questões iluminadas. Ou seja, na prática, pouca coisa mudou.

A reforma curricular da República não traduziu qualquer proposta de compreensão do fenômeno jurídico, mas, com certeza, precipitou alguns indicativos da reforma do Estado, com a exclusão do Direito Eclesiástico e do Direito Natural do currículo, reintroduzindo, por um lado, o ensino de Noções de Economia Política e Direito Administrativo, disciplina frágil, subjugada a sucessivas mudanças. (BASTOS, 2000, p. 155)

Ainda,

A situação caótica do ensino jurídico sobrevivia e estendia os efeitos do quadro de desmobilização criado no Império. Os cursos eram frágeis e a consciência política lutava para sobreviver à sua fragilidade, o que, aliás, era comum a todo ensino superior. (BASTOS, 2000, p. 164)

Em decorrência da fragilidade dos cursos jurídicos, tem-se a Lei nº 314, de 1985, a qual faz nascer o curso de Ciências jurídicas e sociais, bem como confere o grau de bacharel a quem estiver habilitado para as funções de advocacia, de magistratura, de ofícios da justiça e de cargos do corpo diplomático.

O que se tem como relevante, nessa Lei, para a estrutura organizacional do ensino jurídico, a partir de então, consubstancia-se em dois fatos de suma importância: o primeiro, foi a oficialização da formação em Direito para enquadramentos de servidores públicos internos e diplomáticos; e o segundo, o fenômeno do bacharelismo, com a predominância de bacharéis na vida política e cultural do país.

Nada obstante, a ascensão do bacharel tipicamente brasileiro, trouxe consigo os ideais do Iluminismo, o que se verifica é que não houve, nem poderia haver, a conformação do Estado, efetivamente, às ideias liberais, o que, em outras palavras, poderia significar a substituição do modelo tradicional por uma forma de dominação de tipo racional, nos moldes weberianos. Também a qualidade das relações sociais não sofreu qualquer alteração significativa, antes o que houve foi a incorporação daqueles elementos à estrutura estabelecida, já delineada, ainda que em primeiros traços, desde a experiência das capitânicas hereditárias, dando ensejo a uma interessante contradição entre o discurso e a prática, o que, aliás, se verifica até os dias de hoje. (KOSIMA, 2000, p. 324)

Desse período até a Revolução de 1930, o que se observa no ensino jurídico são esparsas mudanças, como alterações de realocamento de disciplinas na

estrutura curricular. Chama-se a atenção para a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior, através do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, o qual transfere a função fiscal do Estado em assuntos acadêmicos para o Conselho Superior de Ensino, bem como dá fundamento legal à Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.662/1911), a qual propõe nova estrutura curricular dos cursos de ciências jurídicas e sociais. Dentre as mudanças curriculares, tem-se a inclusão da cadeira de Introdução ao Estudo do Direito (Enciclopédia Jurídica), a sistematização das disciplinas de Direito Civil, bem como a inclusão da 6ª série, destinada ao estudo e à prática processual.

Até 1931, os critérios de modificação do currículo jurídico eram absolutamente aleatórios e a sua filosofia e justificativa remanesciam do período imperial. Os currículos jurídicos na Primeira República não foram inovadores e não trouxeram para as faculdades nem ao menos a marca do pensamento positivista, que influenciou no movimento republicano e nas providências institucionais dos primeiros anos da República, excetuando a sua importância filosófica para alguns docentes da Faculdade Livre do Rio Grande do Sul, implantada no início da República. (BASTOS, 2000, p. 172)

Após a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), houve a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que propunha um curso jurídico prático, em que os estudantes de Direito deveriam aprender a redigir textos jurídicos e a organizar defesas dos direitos, após conhecimento técnico das disciplinas processuais. Além dessa proposta curricular, a Reforma Carlos Maximiliano, no que tange ao método de ensino, defendia o critério vinculativo entre matérias sucessivas, a exemplo das disciplinas de Direito Civil e, conseqüentemente, entendia que essas disciplinas deveriam ter o mesmo direcionamento pedagógico docente, a fim de facilitar o aprendizado dos alunos.

Vale considerar que, comparando essas duas Reformas dos cursos jurídicos, a primeira (Rivadavia Corrêa) buscou modelos mais avançados para a época do que a posterior (Carlos Maximiliano), especialmente com a inclusão da disciplina: Introdução ao Estudo do Direito, que proporciona uma visão mais aberta do fenômeno jurídico e sua atuação social; bem como fixou regras para autonomia das escolas, além da criação do Conselho de Curso Superior e a definição da carreira docente. Ao passo que, com a Lei de Carlos Maximiliano, o Conselho perdeu sua

função administrativa, instaurando a frequência livre do corpo discente (lei das médias) , gerando prejuízos ao processo de ensino dos cursos jurídicos. Contudo, as duas reformas têm em comum a criação de um curso jurídico com vocação para a formação de bacharéis para a advocacia e a magistratura.

[...] não rompendo com os padrões essenciais de ensino, excluindo do currículo a disciplina Direito Eclesiástico, indicador curricular suficiente do esvaziamento do Estado *circa sacra* no Brasil, e conservando as bases românticas da interpretação jurídica em todos os seus currículos, as reformas republicanas não são de iniciativas de recomendações significativas nos ideais curriculares das nossas elites civis, embora indicativas de alternâncias das frações da elite do Estado. (BASTOS, 2000, 183)

Não se torna repetitivo afirmar que a instalação dos cursos jurídicos no Brasil e seu desenvolvimento sempre se mostraram voltados para o atendimento de interesses de uma elite brasileira organizada. Apesar de a ciência jurídica, em sua perspectiva axiológica, estar voltada diretamente para o bem social, nas salas de aula dos cursos jurídicos no Brasil – por longo período – esteve preocupada com a construção de um saber elitizado, voltado para a solução de conflitos sociais e que atendesse aos interesses da elite brasileira, criando-se, assim, um abismo profundo entre Direito e sociedade.

3.2.3. O currículo jurídico na Reforma Francisco Campos

As duas primeiras Cartas Constitucionais brasileiras, em seus dispositivos constitucionais, não colocam a educação em uma dimensão de relevo legislativo. Ao que se observa na Constituição de 1824, no artigo 179, o qual trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, preconizam de maneira esparsa, no inciso XXXIII, a competência dos colégios e das universidades para a difusão dos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, sem discriminar mais detalhes sobre tal prerrogativa.

Ademais, a Constituição de 1891, em seu texto, prescreverá conteúdo de interesse educacional, apenas no artigo 35, o qual incumbe ao Congresso (de forma

não privativa) criar instituições de ensino superior, nos Estados, e o artigo 72, o qual também trata dos direitos à liberdade, à segurança individual e à propriedade, inseridos na seção da Declaração dos Direitos, no parágrafo 6, o qual preconiza a laicização do ensino público, o que gerou, para o ensino jurídico, a extinção curricular da disciplina de Direito Eclesiástico.

Verifica-se que a educação não se apresenta como assunto de relevo político e jurídico, limitando-se aos pressupostos de garantia dos direitos à liberdade, à segurança individual, à propriedade e ao direito à instrução. Nesse sentido, não é de se estranhar que, na prática, o ensino jurídico, no caso específico, atendeu à dimensão política à qual estava destinada, sem muitas alusões ao fervor ideológico vigente, nas discussões liberais e iluministas do período histórico.

O texto constitucional imperial e o republicano não fazem qualquer referência ao direito à Educação que, no Direito Brasileiro, só vai adquirir forma constitucional a partir de 1934. Em nível educacional, a garantia dos direitos individuais era formulada, apenas, como direito-à instrução, ao mesmo tempo em que esse era a garantia daqueles. (BASTOS, 2000, 186)

Ao passo que a Constituição de 1934, inova, nesse sentido, inserindo a educação em capítulo específico do texto normativo, prescrevendo ser direito de todos e de competência da família e dos órgãos públicos proporcionarem um espírito de solidariedade humana, em que a educação figura como alicerce fundamental para a ocorrência desse sentimento de solidariedade humana.

Dentre as inovações legais, ocorridas nessa época em virtude da promulgação da Constituição de 1934, o ensino superior passa a ser regulado por três documentos legais, os quais se tornam um marco estrutural do ensino superior. Para isso, têm-se os Decretos nº 19.850, nº 19.851, nº 19.852, publicados em 11 de abril de 1931, os quais criam o Conselho Nacional de Educação, o Estatuto da Universidade Brasileira, e dispõe sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro, respectivamente, todos elaborados na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Para compreensão das discussões e das mudanças ocorridas no ensino jurídico, após a Revolução de 30, é conveniente pontuar algumas especificidades desses Decretos. Assim, observa-se que o primeiro Decreto institui o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde.

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação.

O Conselho, no desempenho da sua função consultiva, opinará em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos e emitirá parecer sobre as questões de ordem administrativa, nas universidades e nas instituições singulares de ensino superior. Além do mais, apresenta-se como competência do Conselho, além de outras questões, como sugerir providências para a ampliação de recursos a serem aplicados na universidade; incentivar iniciativas em benefício cultural e facilitar a extensão universitária, promovendo maior contato entre os institutos técnicos com o ambiente social, tendo em vista tratar-se do ambiente de ação profissional do futuro bacharel ou licenciado.

Nessa mesma linha de raciocínio, tem-se o Decreto nº 19.851/31, intitulado Estatuto da Universidade Brasileira, de onde se depreende que o ensino superior obedecerá, de preferência, ao sistema universitário.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

O Estatuto da Universidade Brasileira garante que as universidades brasileiras gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo Decreto. De acordo com o Estatuto, as universidades, em sua atividade pedagógica, devem fazer uso de métodos que favoreçam o aprendizado técnico da ciência, bem como estimular o espírito da investigação original, como condição necessária para o pleno progresso das ciências.

O Decreto nº 19.852/31 dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, em muito se aproximando das atuais diretrizes curriculares por definir os

objetivos gerais dos cursos e a grade curricular das disciplinas dos cursos superiores.

Esse último Decreto visava à criação de uma estrutura didática e administrativa para a universidade, além de proporcionar a integração dos institutos, mas evitando rupturas bruscas com os padrões anteriores de ensino, levando em consideração as diversidades econômicas e geográficas das regiões. Além do mais, o Decreto buscou libertar os diretores dos institutos da submissão às atividades administrativas, criando o Conselho de Professores, com atribuições mais amplas no âmbito didático, administrativo e disciplinar.

É imperioso dedicar maiores atenções ao Decreto nº 19.852/31, por se apresentar como texto legislativo que mais se debruça sobre a formatação administrativa e pedagógica do curso jurídico. Todavia, chama-se a atenção do Decreto, inicialmente, pois é o primeiro documento legal que congrega os institutos superiores – de faculdades, como: Direito, Medicina, Belas Artes, Odontologia, Música, Politécnica, em uma unidade universitária, a qual passava a ter uma direção própria, bem como autonomia para execução de seus serviços administrativos. A administração da Universidade ficaria, assim, a cargo do Reitor e do Conselho Universitário, este deveria ser composto pelos diretores das Faculdades, bem como por um representante eleito pela Congregação das Faculdades de Direito, de Medicina, de Odontologia, de Belas Artes, da Escola Politécnica, além de um representante do corpo docente, o presidente do diretório central dos estudantes e um representante dos antigos diplomados dos institutos componentes da Universidade. Logo, é perceptível que a composição da Universidade traz em si um novo olhar para o ensino superior credenciado como instituição de relevância social e política para as novas exigências do país.

Além dessas inovações, o Decreto nº 19.852 traz, em seu corpo prescritivo, orientações específicas acerca do curso jurídico inovando a prática pedagógica e a estrutura administrativa deste. Nesse sentido, observa-se que os artigos de 25 a 52, do Decreto, seguem orientações específicas sobre o curso de Direito, a partir da sua inserção na universidade, sistematizado em assuntos referentes ao curso, ao regime e às disposições gerais.

O ensino jurídico será realizado na respectiva faculdade, em dois cursos, num período de tempo de cinco anos para o primeiro, quando será conferido o grau e o diploma de bacharel ao estudante que obtiver aprovação nos exames das disciplinas

curriculares, e de dois anos, para o segundo, para o qual será conferido o grau e diploma de doutor ao aprovado nas matérias correspondentes a seções curriculares disponíveis, além da defesa da tese em área específica do conhecimento jurídico.

As disposições curriculares do curso de graduação em Direito concentra suas disciplinas em: Introdução à ciência do Direito, Economia Política, Direito Civil, Direito Penal, Direito Público Constitucional, Direito Público Internacional, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil, Direito Judiciário Penal, Direito Administrativo e Medicina Legal. As disciplinas curriculares são dispostas de forma que o estudante inicie seus estudos a partir da teoria geral das disciplinas, como: Direito Penal – Parte geral e, no ano seguinte, aos conteúdos específicos, como: Teoria dos crimes, considerados em espécie, o que demonstra uma preocupação didática em credenciar o estudante a uma compreensão sistematizada da ciência jurídica. Com relação às disciplinas de Direito Judiciário Civil e Penal, entende-se como a teoria e a prática processual, o estudante estaria vinculado ao conhecimento técnico do processo, bem como à sua elaboração (a partir de casos concretos) na prática forense.

Permite-se, ainda, a inclusão de novas disciplinas na grade curricular do curso jurídico, quando constatada a necessidade, tendo como única condição a capacidade de recursos próprios para as devidas despesas. Com relação ao curso de doutorado em Direito, era necessário que o bacharel em Direito alcançasse média 6,0 nas cadeiras do curso de graduação, bem como trabalho impresso de valor para a Congregação do curso. Essa última exigência para o bacharel em Direito torna notória a preocupação em aliar pesquisa e ensino no ambiente universitário. Ainda, no artigo 38 do Decreto nº 19.852, a Faculdade de Direito deverá se adequar a métodos de ensino em que se permitam não apenas as discussões em sala de aula, mas a movimentação do corpo discente e docente na produção de conferências de vulgarização, interesse social e cultura; possibilitando, assim, um olhar mais aberto do Direito e dos contingentes sociais, o que pode ter contribuído para a prática interdisciplinar exigida atualmente no curso jurídico.

Em questões referentes ao regime escolar no curso jurídico, o Decreto nº 19.852/31 divide o ano letivo em bimestres e estabelece que a verificação do preparo dos alunos será feita mediante provas diversas; escritas, orais, parciais ou não. E, nas disposições especiais, considera que o estudante diplomado no exterior, para revalidar seu diploma, no Brasil, deverá sujeitar-se a provas escritas acerca do

direito judiciário civil e penal, e submeter-se a prova oral das disciplinas: Direito Comercial, Direito Penal, Direito Público Constitucional; e ainda dispõe que as associações de representatividade estudantil devem promover debates sobre os assuntos pertinentes às disciplinas do curso jurídico.

Os Decretos ora apresentados compuseram o que se convencionou chamar de Reforma Francisco Campos, objeto de posições contrárias, e, assim, há quem considerasse que a Reforma de Francisco Campos significou um avanço no desenvolvimento das instituições de ensino superior, oferecendo nova visão acerca da educação; especialmente sobre o curso jurídico, tendo em vista que:

[...] a Reforma Francisco Campos tenha procurado fulminar curricularmente os focos tradicionais de resistência, sendo inovadora sem que fosse curricularmente revolucionária, procurando adaptar o ensino a uma sociedade aberta, industrial e de mercado. (BASTOS, 2000, 198)

Ao passo que outros a consideraram uma Reforma carregada de contradições, dentre as quais: confere, através do Estatuto, autonomia administrativa e pedagógica às universidades, contudo, no mesmo Decreto, estabelece os limites da ampliação das atividades didáticas das Instituições, uma vez que tais mudanças deveriam ser submetidas a decreto do Governo Federal. Ainda no mesmo Estatuto defende, no art. 1º, a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento, mas ao dispensar critérios para a produção científica (no curso jurídico) regulamenta, apenas no nível de doutoramento, a exigência da defesa da tese, que deverá versar sobre assunto da escolha do estudante, desde que tenha relação com a área de estudo, no doutorado. Com relação à extensão universitária, a Reforma entendia se tratar de um mecanismo de relação entre o ensino superior e a comunidade, mas, na prática, a extensão se resume:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos:
f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

A crítica mais contundente à Reforma Francisco Santos concentra-se nas ambiguidades apresentadas no corpo prescrito dos Decretos, especialmente porque, apesar de querer parecer a proposta universitário de ensino-pesquisa e extensão, na prática, a preocupação de Francisco Campos, ao elaborar os Decretos, se dava em razão da função pragmática da universidade que é a formação profissional. E, sobre o curso jurídico:

[...] a Reforma Francisco Campos foi uma ruptura com o velho ensino jurídico imperial e oligárquico e com a predominância da teoria da propriedade agrária, significativamente influenciada pelo Direito Romano, e com o jusnaturalismo filosófico, na tentativa de adaptar os currículos jurídicos as novas exigências contratuais e científicas. (BASTOS, 2000, p. 208)

Por fim, a Reforma Francisco Campos, contextualizada no período da Segunda República, consistiu numa tentativa de amoldar o curso jurídico às demandas do sistema econômico capitalista e aos interesses da sociedade comercial brasileira, afirmando-se que a educação, apesar de se tornar direito concedido ao cidadão brasileiro, ainda permanece sob o jugo das necessidades socioeconômicas, em seus diversos tempos históricos.

3.2.4. Currículo jurídico no Estado Novo.

Antes mesmo de discutir sobre o currículo jurídico no período do Estado Novo, torna-se imprescindível considerar as mudanças sociopolíticas sofridas em decorrência da Carta Constitucional outorgada em 1937, no governo de Getúlio Vargas, instituindo o regime ditatorial do Estado Novo.

A Carta Constitucional de 1937 em seu texto legal argumenta que:

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;

O regime ditatorial instalado na República Brasileira traz um discurso voltado para atender às demandas sociais, especialmente no que tange à paz política e social. Observa-se que essa necessidade torna-se motivada pela ausência das instituições anteriores, uma vez que o Estado não dispunha de meios normais para preservação e defesa da paz nacional, as quais vinham sofrendo com a decomposição das instituições civis e políticas, especialmente em decorrência da difusão do ideal comunista.

A outorga da Carta Constitucional de 1937 teve como redator Francisco Campos, o então responsável pela proposta de mudança acerca da educação, bem como pensador das propostas educacionais voltadas ao ensino superior, inclusive em questões didáticas, concedendo maior liberdade de pensamento. Ele entendia que a educação era direito de todos.

Ambiguamente, Francisco Campos apoia a Constituição de 1937, a qual retira do título normativo os direitos e as garantias à educação, inserindo-a no título subsequente que trata da Família e, assim, determina que a educação é inicialmente dever da família, podendo o Estado colaborar de maneira principal ou subsidiária. Ademais, prescreve que a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e ao dever do Estado de contribuir para o desenvolvimento desta.

Contudo, é perceptível que a Constituição de 1937 esvaziou todas as prerrogativas políticas de garantias educacionais, deixando claro que a sua preocupação estava no incentivo do ensino profissionalizante, já que a orientação político-educacional capitalista tem como premissa a preparação de um maior contingente de mão de obra para as atividades do mercado.

Diante das novas preocupações do Estado, acerca da função da educação, é possível afirmar que o ensino superior (e ainda o ensino jurídico) passou por um período de adormecimento intelectual, já que as discussões acerca da possibilidade de transformação social, através do conhecimento jurídico, poderiam se tornar, na verdade, um fator de desordem social, comprometendo a paz política e social. Segundo BASTOS (2000), a dimensão mais importante está no explícito incentivo ao ensino profissional, que a Constituição de 1937 toma como uma verdade política para o Estado Novo, especialmente para atender aos menos favorecidos.

Nesse período de controle político, os currículos jurídicos sofrem poucas mudanças, evitando-se, inclusive, propostas educacionais de caráter progressistas,

e, ainda, as alterações curriculares passam a ser regulamentadas por Decretos-Leis, restando, claro, o controle político.

Tem-se, nesse período, como alteração curricular do ensino jurídico, o Decreto-lei nº 2.639/1940 o qual desdobra a disciplina de Direito Público Constitucional em: Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional, constituindo-as em cadeiras especiais nas faculdades de Direito de todo o país.

Dessa forma, no período do Estado Novo, com a política populista de Getúlio Vargas, o ensino jurídico teve como preocupação substancial a formação técnica do bacharel em Direito, com o intuito de solucionar problemas de ordem jurídica, fazendo prevalecer, assim, a boa ordem e a moral da sociedade.

3.2.5. O currículo jurídico na crise constitucional

A Constituição de 1946 resgata, em seu texto normativo, a educação como um direito de todos, a qual deveria inspirar-se nos princípios da liberdade e da solidariedade humana, assegurado pelo poder público. Na vigência dessa Carta Constitucional promulga-se a Lei nº 4.024/1961, a qual fixava diretrizes e bases da educação nacional considerada a lei que definiu princípios educacionais, sistema de competências e as autoridades competentes para a execução dessas diretrizes.

A Lei nº 4.024/61 defendia o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, no intuito de viabilizar o avanço social, bem como o desenvolvimento integral da pessoa humana e sua participação ativa na obra do bem coletivo.

Os princípios protegidos na Lei nº 4.024/61 faziam reascender:

[...] A expectativa de que o Brasil avançaria celeremente para a liquidação dos velhos compromissos institucionais e se romperiam os pactos oligárquicos remanescentes, abrindo espaço para o crescimento econômico da nossa classe média, vinculada a burocracia das indústrias, e do operariado vinculado às modernas empresas, assim como das empresas nacionais e dos recém-criados organismos estatais paralelos. (BASTOS, 2000, p. 269).

Por esse motivo, entende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi o texto educacional mais inovador, ao definir o sistema de ensino brasileiro

expressando os objetivos da educação como garantia da formação cívica do povo brasileiro.

Sobre o ensino jurídico é possível afirmar que o currículo de 1962, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases, preocupou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual concedia maior autonomia às instituições de ensino, ao fixar as disciplinas fundamentais, rompendo com as propostas curriculares anteriores, as quais dispunham de um currículo único. Dessa forma, os cursos jurídicos poderiam criar uma grade curricular de acordo com suas práticas pedagógicas, desvinculando-se do controle ideológico do Estado.

Ocorre que, na prática, o que se observa é que “o currículo jurídico de 1962 insistiu na sobrevivência da tradicional fórmula de se evitar que o ensino jurídico contribuísse para o processo de mudança social, exprimindo-se, apenas, como articulação didática do conhecimento oficializado”. (BASTOS, 2000, p. 284).

O curso de Direito tem duração de cinco anos e catorze disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

Inexiste na proposta curricular de 1962 a preocupação com o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares, apesar de serem idealizadas como forma de promover o desenvolvimento científico e, ainda a atuação do bacharel no meio social. Nessa mesma linha de ambiguidade, tem-se que a prática forense, vinculada ao Direito Judiciário, ainda enfrenta a preterição da prática jurídica como método de ensino. Por outro lado, é perceptível que o currículo jurídico vincula-se à proposta de preparo do profissional dogmático na solução de conflitos, apesar de se entender a educação como caminho de fomento para o homem social.

Nesse ínterim, tem-se no contexto do ensino superior brasileiro a expansão da autorização para abertura de escolas privadas, em decorrência do esgotamento do processo de vagas, nas escolas já existentes. Consequentemente, ocorreu um aumento de vagas em cursos superiores, como: Direito, Engenharia, Medicina, Pedagogia; gerando discussões acerca da qualidade do ensino, especialmente no curso jurídico, por enfrentar uma crise de paradigmas no método de ensino. Esse fenômeno consistiu-se em afronta da formação clássica do ensino jurídico, ao

valorizar a formação contenciosa (para não chamar curativa) do bacharel em Direito, ao passo que a realidade social exigia atuação preventiva deste, a fim de amenizar os prejuízos das partes envolvidas, advindos de uma demanda jurídica.

Promulga-se ,então, a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03/1972, a qual fixou novas diretrizes ao currículo jurídico, ao buscar uma dimensão teórica-prática com formação reflexiva. A grade curricular dividiu-se em grupos de disciplinas: fundamentais e profissionalizantes, em que o primeiro grupo tinha como objetivo a formação política e cultural, ao passo que o segundo grupo atinha-se a à formação técnica do saber jurídico.

Além dessas alterações, o curso foi fixado em um tempo mínimo de cinco anos e máximo de oito anos, o qual deveria perfazer um total de 3.300 h/a, além da obrigatoriedade das atividades complementares, as quais seriam perceptíveis em projetos de iniciação científica, participação em congressos, seminários e demais atividades com caráter de extensão das salas de aula.

Nesse período, os movimentos revolucionários socialistas não podiam mais ser esquivar-se das discussões em sala de aula, apesar de não se observarem mudanças extensivas propostas pelo movimento de esquerda. Todavia, ao menos nas discussões teóricas, era compreensível a sua existência; e justamente por essa vaga lembrança do pensamento socialista é que se afirma que o currículo de 1962 é prova da existência da esquerda, através dos movimentos universitários, apresentando questões de ordem legal. Ressalta-se que, apesar dessa emergência socialista, ainda assim não se observa proposta de mudança do ensino jurídico, o que torna ainda mais visível que, apesar de o curso jurídico fazer parte de uma existência social, em diversos momentos foi de forma antagônica retirado dele a capacidade de ação social.

Logo, as discussões em caráter de encontros e de Congressos existiam, dando a imagem de avanço do curso jurídico, mas as discussões nesses ambientes não contêm revelações políticas e propostas inovadoras do curso jurídico. A exemplo do Encontro de Juiz de Fora, em 1971, apresentou-se documento acerca do ensino jurídico, com as seguintes pautas: situação do ensino jurídico no Brasil, o problema do ensino jurídico no exterior e o currículo das faculdades de Direito no bacharelado e no doutorado. (BASTOS, 2000, p. 289). Ficando claro que as discussões não passariam de debates superficiais, nos quais se identificavam algumas problemáticas, mas sem a pretensão de se resolverem os problemas.

Entende-se que as discussões estabelecidas no Encontro de Juiz de Fora, era exteriorizar a preocupação com o crescimento e a massificação dos cursos de Direito, frutos do modelo autoritário de especialização de mão de obra qualificada para o mercado vigente. Por esse motivo, a proposta foi de alteração do currículo de 1962, sob a justificativa de que o currículo tem como escopo preparar o profissional de Direito através de um raciocínio jurídico apto a promover a solução dos conflitos sociais existentes e que exigem solução. Logo, a defesa era a de que o currículo jurídico não pode ser, em si, amplo e flexível, pois entendiam que dessa forma dificultaria a formação plena do bacharel, pois, diante da autonomia da instituição, algumas disciplinas responsáveis por essa formação, agora desejada, poderiam ser desprezadas na grade curricular ampla.

O Encontro de Juiz de Fora teve influência decisiva na formulação do currículo (mínimo e pleno), mas, mesmo assim, ainda se ateu a uma formulação disciplinar tradicional de um curso fechado, embora tenha, de certa forma, dado uma significativa contribuição, permitindo que se catalogassem as diferentes e novas disciplinas jurídicas, as quais demandavam e necessitavam ser ensinadas, que traduziam os novos complexos âmbitos de novo Estado brasileiro em fase de consolidação. (BASTOS, 2000, p. 292).

É fruto dessas discussões o contraponto entre se identificar qual o objetivo do curso jurídico, se é de formação humanística ou de formação profissional. O que parece ser lógico é que a formação humanística e a profissional têm entre si uma relação direta, e porque não dizer uma relação de dependência. Ao se buscar uma formação profissional especializada, supõe-se o preparo humanístico capaz de propiciar no ser pensante uma atuação social na solução de conflitos. Tudo isso nos permite compreender que a preocupação maior não é a formação humanística propriamente dita, mas o tipo de formação humanística a ser valorizada numa ordem posta.

Por essa razão é que o ensino jurídico, imerso nessas contradições de discurso e de prática, especialmente na produção legal que prevê possibilidades que e nem sempre são aplicadas, ou quase sempre são contidas, reduz-se na prática ao modelo de tradição de Coimbra, através de um método discursivo e descritivo.

Ao se estudar o ensino jurídico, através dos currículos, percebe-se um vai e vem constante de avaliação destes, pois se verifica que, ao se promulgar um nova

lei com orientações acerca do ensino jurídico, acredita-se ser o modelo ideal e desejado que atenda às expectativas do tempo e do espaço histórico. Contudo, no desenvolvimento dos currículos, nas faculdades, depreende-se que eles não atingem o efeito desejado, concluindo-se que, em vez de trazerem inovações, valorizam o modelo oligárquico tradicional de ensino jurídico.

Na tentativa de reverter a situação pragmática do ensino jurídico, a Comissão do DAU/MEC, ao propor mais uma alteração do currículo jurídico, defendia que a reforma curricular deveria ultrapassar a descrição de disciplinas obrigatórias, ensejando no professor, o compromisso com o método de ensino a ser utilizado, em sala, de forma a promover a participação do aluno, na promoção do saber jurídico, com finalidade prática. Entendendo assim ser a maneira mais adequada de formação profissional aliada às mudanças sociais. O currículo deveria ser composto, então, de disciplinas propedêuticas, profissionais e de prática forense, com a autorização da OAB, mas que não estaria obrigado a acompanhar o desenvolvimento prático das atividades do estudante. Assim sendo, a nova proposta curricular é vista como parâmetro de adequação do curso jurídico para as questões de ordem atual, tornando-se possível o ensino, em sala de aula, de disciplinas que ampliassem a percepção social do aluno, bem como o aprendizado das disciplinas técnicas, promovendo o aprendizado específico do saber jurídico; aliado à pesquisa e à extensão, através de prática jurídica, promovendo o conhecimento das práticas burocráticas responsáveis pela garantia de direitos e de deveres, no âmbito social.

Mas, como já era esperado, a proposta curricular inovadora, ao exprimir as preocupações cruciais do ensino jurídico, precisou se adequar à promulgação do regime autoritário comprometendo, assim, sua eficácia prática.

3.2.6. O currículo jurídico vigente

A Constituição de 1988 representou, para seu momento histórico de criação, a concretização dos valores democráticos, após o regime de exceção, quando as garantias individuais e sociais foram ignoradas sob o discurso da segurança nacional. No que diz respeito à educação, a CF/88 insere nos direitos sociais afirmando se tratar de direito de todos e dever do Estado e da família com o escopo

de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, especialmente na promoção do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Em cumprimento ao dispositivo constitucional, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) traz em sua prescrição normativa a educação como processo formativo o qual deve ocorrer na vida familiar, na social, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais de forma dialogada, a fim de promover o conhecimento como condição de ação humana, e não apenas como mero abarrotamento de informações técnicas. Não difere esse discurso referente à educação, no âmbito geral, ao se especificar o ensino superior, o qual deverá ter como princípio básico o estímulo à criação cultural e científica, aliado à intervenção social.

Com relação ao ensino jurídico, seguindo a ordem hierárquica normativa, a Portaria do MEC nº 1.886/94 fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Traz, ainda, em seus dispositivos legais, orientação para o desenvolvimento das atividades jurídicas, as quais devem se desdobrar em: ensino, pesquisa e extensão, de forma interligadas e obrigatórias, para atender à formação fundamental: sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel de Direito.

Para a formação humanística do bacharel em Direito, o MEC dispõe que:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional), Sociologia (Geral e Jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado),

II – Profissionalizante: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo Direito Tributário. Direito Penal. Direito Processual Civil. Direito Processual Penal. Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Interacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

Portanto, o curso para integralizar o cumprimento do conteúdo mínimo deve desenvolver suas atividades, numa carga horária mínima de 3.300 horas, atendendo às exigências de ensino, pesquisa e extensão. E, ainda, dentre as habilidades a serem desenvolvidas pelo bacharel em Direito, o MEC entende o estágio de prática

jurídica como condição obrigatória e integrante do currículo pleno, o qual se desenvolve através de atividades práticas, simuladas e reais, de advocacia.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, a orientação e a avaliação do núcleo de prática jurídica.

E,

Art. 4º: Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), **serão destinados cinco a dez por cento de carga horária total** para atividades complementares, ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação ao currículo, disciplinas não previstas no pleno. **(grifo nosso)**

Ainda, das 3.300 horas de atividades do curso jurídico, entende o MEC que de cinco a dez por cento desse total de horas deverão ser destinadas às atividades complementares, nas quais estão inclusas pesquisas, extensão, seminários, simpósios e ainda disciplinas não previstas no currículo pleno.

Entende-se impossível abordar qualquer temática jurídica, sem considerar a sua relação direta com a sociedade, uma vez que, tendo como preocupação da ciência jurídica o fenômeno jurídico, o qual surge do fato social, qualquer abordagem que envolva o Direito estará sempre alicerçada em sua causa ou efeito no agir social.

O Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior, através da resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito (revogando, inclusive, a Portaria do MEC nº 1.886/94) entende que a organização do curso de graduação se expressa através do Projeto Pedagógico Institucional, o qual deve abranger: o perfil do formando, as competências e as habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação; além do regime acadêmico de oferta. Tais exigências devem, segundo a referida resolução,

estar contextualizadas com a realidade social local; além de buscar formas de integração entre teoria e prática promovendo a interdisciplinaridade na academia jurídica, propiciando maior integralização do conhecimento técnico à realidade social.

Torna-se imperioso para o desenvolvimento do curso de Direito, segundo a legislação referida, que se promova o graduando em uma sólida formação geral de abrangência humanística e axiológica, com capacidade de análise de conceitos técnicos da ciência jurídica, aliada a uma postura que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, garantidores da plena prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do curso de Direito deve-se atentar para os eixos de formação interdisciplinar, os quais são assim compostos:

- Formação Fundamental: tendo como objetivo promover a formação interdisciplinar, aliando o conhecimento jurídico com outras áreas do saber e desenvolvendo uma visão holística do conhecimento científico. A exemplo de disciplinas, como: Antropologia, Filosofia, História, Economia e outras ciências humanas.

- Formação Profissional: abrangendo o enfoque dogmático das disciplinas técnicas do Direito, desde que contextualizadas com a evolução do Direito e integradas com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e com suas relações internacionais. Compreendendo as disciplinas: Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Administrativo, Direito Empresarial, Direito Civil.

- Formação Prática: destinada a integrar o conhecimento teórico desenvolvido nos eixos supracitados com a prática forense, através de estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares.

Assim, entende-se que a comunicação entre esses eixos interdisciplinares é a condição eficaz para adequar o ensino jurídico às demandas criadas pela Constituição Federal de 1988, no que tange ser uma expressão da vontade democrática, além de aproximar (e como deve ser) o saber jurídico da sociedade, *habitat* natural da ciência jurídica.

3.3. A REALIDADE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Apesar de o esboço histórico do ensino jurídico no Brasil indicar que esse saber se preocupou com a qualificação dos filhos da aristocracia, para que esses doutores ocupassem os cargos administrativos do Estado, não se pode negar que o conhecimento jurídico, por sua relevância na relação social exerça influência que transcende o agir social, interferindo de maneira direta na ação humana. Além disso, é também um mecanismo de inserção social para aquele que se faz portador do saber jurídico. Essa compreensão justifica a máxima “ubi societas íbis jus” e “ubi jus ibi societas”.

Por conseguinte, o ensino jurídico vive um verdadeiro dilema entre a sua capacidade de responder às às exigências empresariais e/ou às às demandas sociais reprimidas (BASTOS, 2002). Tal constatação faz deduzir que o modelo tradicional de ensino jurídico, cativo a um método de decodificação de leis e de normas jurídicas, em muito tem-se silenciado, diante desses questionamentos, mas que se defronta constantemente com a necessidade de adequação da teoria com a prática.

Com o nascimento do vigor democrático, proposto no corpo legal da Carta Magna de 1988, advindo de discussões sociopolíticas e econômicas, após o fracasso da ditadura militar, nasce também a preocupação com as reformas curriculares do ensino jurídico, por entender a necessidade de aproximar o conhecimento jurídico da realidade social, ao passo que se buscarão respostas e soluções aos problemas sociais apresentados numa perspectiva jurídica, como, por exemplo: a garantia dos direitos sociais inseridos na Carta Constitucional de 1988.

Desse modo, o desafio do ensino jurídico, promovido nas academias, será o que adequar o saber oficial ou ensino socialmente esperado pelos diversos grupos sociais. Ou seja, o ensino jurídico terá como desafio romper com os muros do conhecimento dogmático e estratificado, para se apresentar às ruas, não como algo distante da realidade, e sim como mecanismo de inserção e de mudança social. Tal situação é, ainda, mais perceptível, quando se percebe a maior acessibilidade das camadas sociais no ensino superior, e no ensino jurídico, pois o discente, envolvido nas informações dogmáticas apresentadas pelo professor, na sala de aula, é também um ser social, e que existe não apenas no ambiente acadêmico, mas, antes de tudo, entrelaça as suas relações nos diversos espaços sociais a que o Direito dita suas normas e regras a serem cumpridas. Assim:

Os estudos brasileiros sobre ensino jurídico nem sempre estão associados aos problemas do desenvolvimento. A reformulação do ensino jurídico, especialmente dos programas disciplinares, deve levar em conta a necessidade de se sintonizar as exigências do desenvolvimento brasileiro com os currículos jurídicos. (BASTOS, 2000, p. 189)

Ao se afirmar a relação do saber jurídico e sua inserção social, compreende-se que o saber jurídico apresentado na sociedade, não como informação elitista, mas como conhecimento eficaz na promoção do bem-estar social permite a inserção social de grupos de minorias ou marginalizados, que se munem do argumento de autoridade, nesse caso a Lei Maior, para atender às prerrogativas legais garantidoras dos seus interesses; ao passo que no instante em que o indivíduo (nesse caso o estudante de Direito) adquire o conhecimento jurídico técnico torna-se um ser social ativo, garantidor de direitos e de deveres não apenas de um grupo, mas de toda a sociedade, tendo em vista ser um garantidor do bem comum. Logo:

A utilização do Direito, ou de padrões normativos, como técnica de decisão, ou como instrumento de conciliação entre os diversos fatores que contribuem para a atividade produtiva, é a única fórmula viável de se continuar desenvolvendo, sem que se oprima. (BASTOS, 2000, p. 135)

Entendendo que o Direito se contextualiza no tempo e no espaço ao qual está inserido, há de se afirmar que os currículos jurídicos da Academia devem se abrir para as novas exigências sociais, especialmente em decorrência das modernas organizações sociais. Torna-se imprescindível a leitura interdisciplinar das normas postas as quais dialogam com a realidade social, evitando a criação de regras incompatíveis com o tempo e com o espaço em que busca eficácia.

Por essa razão, a inserção social do estudante de Direito ocorre nos primeiros contatos com o saber jurídico, por se fazer entender que a norma descontextualizada no tempo e no espaço é desprovida do tónus vital, e, por esse motivo, torna-se morta.

Quando se fala do ensino jurídico brasileiro, muito se diz da crise desse ensino. Entende-se, no estudo de boa parte da bibliografia pesquisada, que o curso de Direito encontra-se em déficit com o contexto social no qual está inserido. Muitos dos doutrinadores partem do pressuposto de que essa crise instituída no ensino

jurídico, na verdade, não é um fato específico dessa área do saber, mas entendem que se trata de uma problemática do ensino superior, quando não afirmam categoricamente ser de problemática da natureza educacional brasileira.

Em razão disso, educadores, pedagogos e militantes da área da educação, em seus debates, são incisivos ao afirmarem que o modelo de educação, posto na sociedade, não é capaz de acompanhar as necessidades dos aprendizes, e, muitas vezes, as próprias necessidades do mercado de trabalho. Especialmente porque a educação, tida como parâmetro institucional, ainda faz uso de um método muito mais preocupado com resultados quantitativos do que com a verificação da aprendizagem holística dos sujeitos envolvidos.

Vê-se que a educação nem sempre foi usada – apesar de ser o discurso reinante – como forma de promover o conhecimento e a condição de o indivíduo atuar de forma consciente, honrosa e ética, na sociedade. O que se observa, até mesmo no semblante de muitos que estão nos espaços do saber, é a dúvida do que se deve saber, o cansaço do tempo que se dedica às atividades e ainda a dificuldade de inter-relação entre o saber e a vida prática.

No que pese o ensino superior, além dessas questões, há ainda de se entender que “a universidade brasileira, tradicionalmente, foi marcada pelo elitismo e por um cultuado hermetismo, autorreprodutor de vaidades e de títulos, de aplicação e de utilidade, às vezes, duvidosas”. (GARCIA, 2004, p. 25)

Ainda, na mesma obra o autor afirma que:

[...] pouco se viu a universidade brasileira voltar-se a serviço da sociedade, sobretudo na busca de um projeto nacional, o que compromete profundamente a defesa dos valores de autonomia e de legitimidade. Como instituição social, a universidade deveria estimular as ideias de formação humana, de reprodução do conhecimento, da reflexão, do pensamento crítico e da democratização do saber.

Esse entendimento é considerado fato no ensino jurídico brasileiro, especialmente porque a implantação do curso jurídico ocorreu para atender à necessidade da aristocracia imperial, na perspectiva de se ocuparem os cargos e de exercerem as funções da administração pública, ao passo que ,com a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, tendeu-se para uma ótica profissionalizante, distante

de uma realidade universitária em que se discutissem problemas sociais brasileiros. A situação agravou-se com a instalação da ditadura militar, quando o ensino jurídico viu-se de portas fechadas para os interesses das massas.

E, ainda vale ressaltar que:

Como prêmio à classe média que lhe emprestou apoio inicial, massificaram os cursos, mas voltaram-nos para a formação de profissionais especializados, atendendo à demanda de mercado e, conseqüentemente, das grandes empresas – o que foi denominado como “fenômeno da universidade funcional e de resultados”. Tais medidas trouxeram a completa pasteurização do ensino superior, quase que aniquilando a atividade intelectual questionadora e propositiva que deveria objetivar, principalmente, os cursos jurídicos. (GARCIA, 2004, p. 26).

Não se deve entender que a abertura do ensino superior – no caso o curso jurídico – para a classe média é que prejudicou a atividade intelectual, mas o objetivo e a forma como foi feita a abertura da instituição é que deixaram claros os reais interesses do Estado, ao proporcionar ensino para todos. Logo, o discurso vai no sentido de atender a uma demanda econômica a qual necessita de resultados em números, em valores financeiros, pouco se preocupando com a formação humana, à qual o ensino superior deve-se ater.

Atendendo ao recorte temático da dissertação que se delineará no ensino jurídico, observa-se que apenas após a redemocratização brasileira é que se percebeu uma maior abertura para as discussões do ensino jurídico. E, nesse sentido, as discussões em seminários, em congressos, em diretórios acadêmicos consideravam a nítida distância entre o sentimento popular e a legislação produzida pelo Estado.

O momento agora exigia diálogo do Estado com a sociedade, uma vez que os governantes deveriam representar a vontade, e os anseios da população como um todo. Mas, quais os anseios? De que forma atender às necessidades da população em questões como: saúde, lazer, educação, saneamento básico? E, ainda, como organizar os interesses sociais elencando os mediatos e imediatos, os possíveis e quase possíveis? E, como fazer entender as prerrogativas, os direitos e os deveres, agora constitucionais, em uma sociedade mal saída de uma época de silêncio e de imposição?

Ao se analisar o conjunto de leis existentes no país, como entender que elas comungavam com os mesmos ideais de agora? Como entender que ao mesmo tempo em que se afirmava que a pessoa humana era o valor mais nobre a ser respeitado pelo ordenamento jurídico, quando se observava que na lei penal o crime contra o patrimônio tinha uma punição maior do que crimes contra a pessoa?

Todas essas questões levantadas permitiram concluir que as discussões acerca da realidade social e sua relação com o Direito apresentavam uma distância significativa, e que, agora, na tentativa de sair do silêncio, era primordial tentar – ao menos – aproximar essas realidades. É preciso entender que o ensino jurídico mostra-se muitas vezes como a corda da salvação para o intercâmbio entre teoria e prática, pelo menos no sentido de apresentar respostas lógicas para as diversas divergências.

Mas, ao se falar da realidade do ensino jurídico, na prática, também se depara com uma crise, não uma crise de tempo histórico, mas da necessidade de adequação às novas propostas. Logo, entende-se que a forma como os aplicadores do Direito são preparados para a prática profissional não está preparada para lidar com as necessidades da sociedade atual.

4. A FORÇA ARGUMENTATIVA UTILIZADA PELO DOCENTE DE DIREITO EM SALA DE AULA

4.1. CONCEITO

Argumentar, em sua definição semântica, significa o ato ou a ação de apresentar argumentos através de um raciocínio lógico, na tentativa de se alcançar uma conclusão ou resposta aos argumentos apresentados. Logo, a argumentação é um mecanismo linguístico que utiliza combinado de palavras coesas e coerentes para envolver o ouvinte, e convencê-lo da veracidade dos fatos expostos.

Na busca dos mitos fundadores de conceitos, há quem afirme que a argumentação iniciou-se no século V a. C, em decorrência de uma insurreição que derrubou a tirania de dois governantes na Sicília. E por esse motivo vários

proprietários de terras, espoliados, requeriam a posse das terras, dando origem a diversos processos em que pleiteavam o domínio dos territórios espoliados⁸.

Neste sentido, Córax e Tisíás⁹ foram os primeiros indivíduos a ensinarem a arte de falar em público, especialmente na defesa de interesses individuais e coletivos. Ressalta-se que decorre dessa ideia o uso de um método raciocinado para defesa de interesses, e ainda – a título de curiosidade - informam que neste mesmo período surgiu o uso da geometria. E, isso porque o método raciocinado e a geometria interagiam com o cotidiano da sua época especialmente quando, nas cheias do Nilo, eram utilizados para fornecer respostas e conclusões aos estragos das cheias. Logo, inferia-se que, se os estragos ocorriam em decorrência de calamidades naturais, a resposta era obtida com a geometria e em caso de circunstâncias não naturais (e sim humanas) a conclusão do problema era obtida através da argumentação, e conseqüentemente do convencimento das razões apresentadas.

A arte retórica é vista como consequência histórica destes primeiros retores, e que posteriormente será vista na filosofia grega - que até então entendia o filósofo como pensador solitário a divagar sobre as questões do cosmo, do mundo.

Para os sofistas, todo esforço intelectual tinha por objetivo vencer um adversário, ganhar uma causa judicial, convencer um auditório, enfim, a meta para o êxito. O essencial para eles era não buscar os fundamentos da argumentação dentro de uma investigação sistemática, e sim, dotar o cidadão –aluno de recursos retóricos que deveriam ser utilizados, em qualquer situação, da maneira mais persuasiva possível. (OLIVEIRA, 2002,p. 215)

Todavia, é o filho de Nicômaco que adota uma divisão tripartite entre os tipos de discurso. Aristóteles classifica os tipos de discurso tendo como ponto de partida os destinatários finais das mensagens transmitidas por ele, e, assim, os classifica em: discurso deliberativo, discurso judiciário e discurso epidíctico.

São três os gêneros da retórica, do mesmo modo que três são as categorias de ouvintes dos discursos. Com efeito, um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala, o assunto de que se fala

⁸<http://www.ruigracio.com/000pdf/Aargumentacaopriv.pdf> Acesso em 07/12/2001

⁹Córax e Tisíás (provavelmente naturais de Siracusa – Magna Grécia) foram considerados os primeiros indivíduos a ensinarem a arte de falar em público. Alguns historiadores afirmam que Córax e Tisíás foram um só, outro que foram mito da História Antiga.

e a pessoa com quem se fala. O fim do discurso refere-se a esta última que eu chamo o ouvinte. O ouvinte é, necessariamente, um espectador ou um juiz. (Aristóteles, p. 65)

Assim, entende-se como discurso deliberativo aquele em que se argumenta sobre questões futuras, como um projeto ou uma lei, diante de uma assembleia, e, por esse motivo, discorre-se sobre questões de interesse político. O discurso judiciário consiste na apresentação de argumentos a um juiz, que trata de fatos já ocorridos, ou seja, tanto a defesa como a acusação argumentarão acerca de fatos já ocorridos, e que exigem uma solução, ainda que esta ocorra futuramente. O discurso epidíctico consiste na apresentação de argumentos destinados a louvar ou a censurar determinada pessoa ou fato. Neste último gênero de argumento, o auditório não está obrigado a tomar posição sobre o que é exposto, ocorrência muito comum nos discursos políticos realizados em comícios, que, apesar de não exigir o contraditório, é considerado por Aristóteles como retórica, presente na sua obra acerca da retórica sobre a habilidade em louvar o que não merece louvor, de onde se depreende que:

[...] Convém igualmente utilizar os traços vizinhos daqueles que realmente existem num indivíduo, a fim de os confundir de algum modo, tendo em mira o elogio ou a censura; por exemplo, do homem cauteloso, dir-se-á que é reservado e calculista; do insensato, que é honrado; daquele que não reage a coisa alguma, que é de caráter fácil. (ARISTOTELES, p. 63)

Em todos os gêneros da argumentação, o elemento comum e primordial é a tentativa de convencer e de persuadir o auditório envolvido, apresentando argumentos que se façam verdadeiros e aceitáveis para a solução de um caso concreto ou para a escolha de metas a serem cumpridas pelo grupo envolvido.

Entendendo a importância que tem o auditório ou os destinatários que se deseja convencer ou persuadir com os argumentos apresentados, é importante entender de que forma o convencimento e a persuasão estabelecem a adesão dos auditórios/destinatários. Perelman entende que persuadir e convencer são ações argumentativas diversas, pois o argumento utilizado para persuadir está mais preocupado com o resultado que se pretende com o argumento, e é utilizado para um auditório particular, que se contenta com razões afetivas e pessoais. O

convencimento, ao contrário, busca a adesão de todo ser racional, por apresentar prova lógica da veracidade dos fatos expostos nos argumentos.

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação [...] para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. Aliás, ora essa característica racional da convicção depende dos meios utilizados, ora das faculdades as quais o orador se dirige. (PERELMAN, 1999, p. 30)

Dessa forma, entende-se que a argumentação é vista como ato de alguém influenciar, por meio do discurso, a adesão de outras pessoas a à ideia que entende ser a correta, a verdadeira. E assim:

[...] quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade da adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN, 1999, p. 16).

Logo, é possível afirmar que o ato de argumentar, de apresentar ideias e de defendê-las, só é entendido como processo argumentativo quando há envolvimento de mais de uma pessoa. Restando claro que o interlocutor da ideia tida como verdadeira, já se encontra convencido dos seus argumentos, mas recorre à adesão de outras pessoas, para pactuarem da mesma verdade.

Ou seja, para a existência da argumentação são necessários alguns requisitos, como: a existência de uma comunidade de espíritos, o fato a ser debatido e uma linguagem comum que possibilite a comunicação. Na ausência desses elementos, entende-se que a argumentação não se concretiza, pois não se argumenta para si mesmo, muito menos diante da inexistência de um fato relevante, ou da inexistência de uma linguagem em que se possa expor as ideias a serem incutidas. Ressalta-se, nesse último elemento, que não basta dominar uma técnica de linguagem, mas que ela seja comum aos envolvidos, ou seja, compreensível, de sorte que um diálogo estabelecido entre um chinês, através do

mandarim, e um francês que desconheça a língua oficial do expositor do argumento, será infrutífera para ambas as partes, em decorrência da falta de compreensão, pelo interlocutor, do que se queira argumentar.

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. (PERELMAN, 1999, p. 19)

Ressalta-se, ainda, que no processo argumentativo a ideia defendida nem sempre será algo indiscutível e de imediata convicção, mas, na tentativa de persuadir, é importante pensar nos argumentos que influenciam o interlocutor, preocupando-se com o seu estado de espírito. Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. (PERELMAN, 1999, p. 18).

Sobre a argumentação jurídica, insta considerar que se trata dos argumentos produzidos em contextos jurídicos, que podem ser visualizados em três eixos de pertinência jurídica, sendo: primeiro, a produção ou o estabelecimento de normas jurídicas; o segundo eixo a aplicação de normas jurídicas à solução de casos concretos e o terceiro eixo a dogmática jurídica.

Pormenorizando os eixos da argumentação jurídica, defendidos por Atienza, entende-se que para produção de normas jurídicas os argumentos são apresentados no sentido de demonstrar a relevância da produção legislativa, ou seja, é preciso convencer que a produção de uma norma é necessária para solucionar um problema social ou para atender a algum interesse do Estado. Ressalta-se que, na fase que antecede à elaboração legislativa, os argumentos têm caráter político e moral, ao passo que na produção propriamente dita das normas os argumentos atendem à técnica-jurídica.

Ao tratar do segundo eixo do âmbito da argumentação jurídica, entende-se tratar da atividade argumentativa realizada pelos juízes e pelos órgãos administrativos, especialmente nos casos difíceis. Mas a maior parte dos problemas que os tribunais, como órgãos não-jurisdicionais do Governo, têm de conhecer e sobre os quais devem decidir, é constituída de problemas concernentes aos fatos.

(ATIENZA, 2006, p. 18). No eixo da dogmática jurídica, os argumentos têm como premissa fornecer critérios para produção do Direito, nas diversas instâncias jurídicas, oferecendo critérios para a aplicação do Direito para ordenar e sistematizar o ordenamento jurídico. Entende-se que os argumentos utilizados na dogmática jurídica têm como preocupação ocupar-se dos casos abstrato, ao contrário do segundo eixo, já apresentado.

A teoria padrão da argumentação jurídica se situa precisamente [...] no contexto de justificação dos argumentos, e em geral costuma ter pretensões tanto descritivas quanto prescritivas; trata-se, portanto, de teorias [...] que pretendem mostrar como as decisões jurídicas se justificam de fato e também [...] como deveriam ser elas justificadas. (ATIENZA, 1999, p. 22)

Logo, é possível considerar que no meio jurídico, devido à abrangência que tem em estabelecer comunicação entre interlocutores sobre fatos sociais diversos, depreende-se que os órgãos jurisdicionais e administrativos não têm como objetivo, no processo argumentativo, explicar suas decisões, mas fazem uso do argumento para justificar as decisões tomadas, e, assim, convencerem o público interessado.

No Direito, quando se fala em disputa havida por meio da argumentação, surge, primariamente, sempre a ideia do justo. Se duas partes debatem, é natural que se entenda que ao menos uma delas não deva estar com a razão, não seja acobertada pelo Direito, pois não é possível que duas ideias contrárias estejam certas. Sob tal ótica, a argumentação ou a retórica seriam um instrumento de fazer com que aquele que não tem razão se valha de artifícios formais para enganar o julgador. (RODRÍGUEZ, 2005, p. 17)

Por fim, entende-se que a argumentação é a capacidade de relacionar fatos, problemas, opiniões a possíveis soluções, embasando um pensamento ou ideia. Ainda, a produção de um texto argumentativo sempre tem como foco atingir um destinatário convencendo-o, persuadindo-o de forma que veja o fato apresentado da mesma forma com que o vê quem argumenta. E, para obter esse resultado, a argumentação exige o cumprimento de algumas regras primordiais para o bom resultado, tais como: os argumentos a serem apresentados devem partir de estudos e de informações previamente adquiridos; os exemplos utilizados para envolver o destinatário devem ser coerentes com a realidade; usar o argumento de autoridade,

para conferir maior segurança à ideia defendida e que deseja incutir nos espíritos envolvidos.

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz e a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida [...] ou pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.(PERELMAN, 1999, p. 50)

É importante não esquecer que a argumentação não trabalha com fatos claros e evidentes, mas investiga fatos que geram opiniões diversas, buscando, assim, fundamentos para localizar a opinião mais coerente. A argumentação não se confunde com a lógica formal, não sendo, então, equivalente a demonstração analítica, absoluta, como acontece, por exemplo, em uma equação matemática. (RODRIGUEZ, 2005, p.20)

4.2. CARACTERÍSTICAS

Deixando as controvérsias históricas sobre o conceito da palavra argumentação, o importante é considerar que, no cotidiano jurídico, – uma vez que esta é a limitação do nosso estudo – a argumentação consiste num recurso coloquial para debate das questões apresentadas, relacionando-as com a discussão dogmática do Direito. E esse recurso, utilizado no meio jurídico, é o que se busca apresentar e ensinar nas academias jurídicas, com o intuito de desenvolver no futuro aplicador do Direito a capacidade não apenas técnica do saber jurídica, mas o uso adequado das ferramentas disponíveis, para que obtenha resultado satisfatório, em sua tarefa cotidiana e incansável.

O objetivo de toda argumentação (...) é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (...) ou pelo menos crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (Perelman, 1999, p. 50)

Nesse sentido, o que permeia a discussão jurídica são questões de ordem prática, despreocupadas com o simples narrar de fatos, mas comprometidas com a descrição de fatos, levando em consideração o processo dialético ao apresentar a lógica do raciocínio de quem se expressa para convencer os envolvidos.

Entende-se que a argumentação diferencia-se do raciocínio demonstrativo formal, pois, para a eficácia dele, são necessárias condições que não se adéquam à realidade argumentativa, como: a inexistência de ambiguidades na significação dos signos; a coerência do sistema, o que significa afirmar que para o raciocínio formal não pode haver contradições; e a completude do sistema, demonstrando sua verdade ou falsidade. E, ainda, há de se considerar que a demonstração é impessoal, seguindo um percurso definido por sistemas formais de raciocínio.

Contrariamente a essa estrutura em que não se admite ambiguidades ou contradições, a argumentação sempre é destinada a alguém, a um auditório e, por esse motivo, os argumentos apresentados podem variar de acordo com os ouvintes, bem como em relação ao tempo e ao espaço no qual são apresentados. Opostamente à linguagem demonstrativa, que por vezes utiliza-se de uma linguagem artificial, a argumentação utiliza-se da linguagem comum aos envolvidos sujeitando o discurso a diversas regras, o que fatalmente não proporcionará sempre as mesmas respostas. É importante acrescentar que as premissas apresentadas no argumento não são verdades absolutas, mas verossímeis, ou seja, pontos de partida que demonstram certa probabilidade, logo, quanto mais verossímil for a premissa, mais convincente será o argumento.

Outra característica relevante na argumentação diz respeito à progressão do argumento em decorrência do interesse do orador, o que significa dizer que o orador, ao iniciar a argumentação – seja escrita, seja oral – empenhar-se-á em construir um encadeamento de palavras significativas, envolvendo o auditório na aceitação do seu posicionamento. Logo, um argumento bem construído é aquele que segue um pensamento organizado, com introdução, desenvolvimento e conclusão, além de fazer referência a autores que comungam do mesmo ponto de vista, e ainda de informações estatísticas, para dar maior veracidade ao argumento. É importante frisar que a progressão do argumento terá relação direta com o ouvinte, pois o mesmo orador, ao argumentar o mesmo fato, poderá fazer uso de argumentos distintos, a depender do grau de aceitabilidade e do conhecimento do auditório acerca do assunto.

Por fim, talvez a característica mais empolgante para o estudioso da argumentação, que em tudo difere do raciocínio demonstrativo, consiste no fato de que:

[...] a argumentação move-se na mera probabilidade. Os argumentos, na retórica não demonstram provas evidentes, por isso é possível chegar-se a conclusões controvertidas, quando se avança em raciocínios retóricos por trilhas distintas. Nenhuma conclusão é, por fim, absolutamente verdadeira, ainda que o orador anuncie como verdade ímpar, como único raciocínio aceito. (RODRIGUEZ, 2005, p. 29)

O argumento jurídico segue premissas adotadas para nortear a discussão, contudo não há que se falar em certeza, nesse tipo de discurso. Θ No discurso jurídico, não há verdades aceitas, e sim a verossimilhanças.

A teoria padrão da argumentação jurídica se situa precisamente [...] no contexto da justificação dos argumentos, e em geral costuma ter pretensões tanto descritivas quanto prescritivas; trata-se, portanto, de teorias [...] que pretendem mostrar como as decisões jurídicas se justificam de fato e também [...] como deveriam elas ser justificadas. (ATIENZA, 2006, p. 22)

Consequentemente, não há uma solução integralmente certa, mas há soluções que se adéquam ao caso concreto, considerando o tempo e o espaço em que está inserido. Logo, o discurso jurídico é sempre provisório, seu maior interesse – na verdade – consiste em alcançar um consenso, e, assim, a verdade surgirá em decorrência dos demais envolvidos, e não aquela defendida por quem apresentou a possível solução.

É próprio da argumentação chegar-se ao acordo, que, (...), produz uma verdade apenas temporária e revisível, cuja, única vantagem é ser funcional, ou seja, permitir estabelecer princípios que dirijam o pensamento e a ação, resolvendo situações ao menos em determinado momento” (Lacombe, 2003, p. 47)

Todavia, é importante considerar que, apesar da constância da verossimilhança, o discurso dogmático exerce – também - algumas funções pertinentes para a estruturação do discurso jurídico, especialmente a função de

estabilização, ou seja, a garantia da segurança jurídica, reduzindo os encargos de justificação e de manutenção da ideia de universalidade, em que pese que uma decisão de um caso servirá de parâmetro para outros que apresentem as mesmas características.

(...) existem condições prévias para a argumentação: a pessoa deve, notadamente, conceber-se como dividida em pelo menos dois interlocutores que participam da deliberação. (Perelman, 1999, p. 16)

Ressalta-se, mais uma vez, mas agora em relação à argumentação jurídica, especificamente, a importância do contato dos espíritos, o que importa afirmar que se torna indispensável na argumentação a existência de uma elocução comum, possibilitando a comunicação. Nesse sentido, é de se imaginar a dificuldade de entendimento entre dois indivíduos de línguas diferentes e desconhecidas uma do outro, pois, ainda que os argumentos de cada um sejam razoáveis e pertinentes, não chegará a nenhuma conclusão em relação ao caso concreto, uma vez que entre eles não existiu uma comunicação.

Nessa mesma linha de raciocínio, considerando a pertinência de uma linguagem comum entre os envolvidos no caso concreto – discussão dos argumentos – há de se levar em consideração a existência de apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação. (PERELMAN, 1999, p. 18). Caso contrário, a argumentação perde relevância, uma vez que não haverá contra-razões a serem discutidas, tornando-se iníqua. O que não se confunde com o consenso, que consiste em questões que estão fora do debate, por serem questão pacificadas entre os interessados.

4.3. TIPOS DE ARGUMENTO

Na tentativa de se obter uma classificação ou, ainda, de se enquadrar um objeto de estudo em um quadro esquemático, a fim de facilitar o seu estudo, corre-se sempre o risco de se fazer uma classificação insuficiente, quando não incompleta. Por esse motivo, os tipos de argumentos apresentados neste trabalho têm como premissa apenas pontuar os argumentos mais utilizados na argumentação jurídica interferem no recorte desta pesquisa.

4.3.1. Argumento Dedutivo

O argumento dedutivo parte do pressuposto do silogismo, que designa a argumentação lógica perfeita, constituída de três proposições declarativas que se vinculam de tal forma que, a partir das duas primeiras proposições postas, chega-se a uma conclusão.

Entende-se que para caracterizar a validade do silogismo é primordial a existência de três termos (maior, médio e menor), sendo que a relação entre os dois primeiros termos determinará a conclusão, no termo menor. Por esse motivo, entende-se que a conclusão, para ser considerada verdadeira, não poderá ser mais extensa do que as duas premissas declarativas que antecedem a conclusão.

[...] a lógica dedutiva pode-se apresentar de forma axiomática ou como um sistema de regras de inferência, mas essa segunda forma de apresentação é a que melhor ajusta a maneira natural de raciocinar. Isso porque, no modo axiomático de deduzir, parte-se de enunciados formalmente verdadeiros (tautologias) e se chega, no final da dedução, a enunciados também formalmente verdadeiros. (ATIENZA, 2006, p. 27)

Sendo o argumento utilizado para se chegar a um conhecimento desconhecido – pelo menos aos destinatários – , o caminho a ser adotado pode ser o raciocínio dedutivo, o qual entende a existência de uma verdade universal, e que, por esse motivo, pode desvendar verdades particulares. Ou seja, no argumento dedutivo as premissas apresentadas, quando verdadeiras, fatalmente redundarão numa conclusão também verdadeira, uma vez que essa nunca vai além das premissas apresentadas.

Assim, é comum exemplificar o argumento dedutivo da seguinte forma:

PREMISSA: “Todo homem é mortal”
PREMISSA: “João é homem”
CONCLUSÃO: “João é mortal”

De forma que, para uso na argumentação jurídica, tem-se:

PREMISSA: “Artigo 138 do Código Penal – Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime”

PREMISSA: “Maria acusou falsamente José de ter cometido o crime de furto”.

CONCLUSÃO: Maria incidiu no crime contra honra, tipificado no artigo 138 – intitulado como calúnia.

Entende-se, assim, que no caso do silogismo jurídico deve ser um princípio geral de processo, em todos os sistemas jurídicos, que um determinado litigante não pode se apoiar em uma determinada lei, sem dizer em qual lei ele se apoia, e sem citar suas partes relevantes. (MACCORMICK, 2008, p. 45)

No trato com os problemas jurídicos, observa-se que os atos não são determinados pela lógica e, sim, pela escolhas dos agentes, contudo, verifica-se que a qualidade normativa de um ato realizado ou planejado por um agente pode ser estabelecida em termos lógicos, mediante premissas normativas adequadas ao caso concreto.

O argumento dedutivo deve ser apresentado ao futuro cientista de Direito como caminho a se chegar a uma resposta provável do problema que lhe é posto para esclarecer, e buscar – pelo menos – uma solução não verdadeira, mas pelo menos adequada aos princípios que envolvem a ciência do Direito.

[...] Um raciocínio lógico-dedutivo, ou demonstrativo, implica [...] que a passagem das premissas para conclusão é necessária: se as premissas são verdadeiras, então a conclusão também será, necessariamente. (ATIENZA, 2006, p. 61)

Contudo, observa-se que nos centros acadêmicos do saber jurídico, atualmente, há uma tendência em superar a proposta da Escola Exegética¹⁰, a qual limita o poder de ampliação ou mesmo de criação do intérprete do Direito, por acreditar-se que os códigos não deixam nada ao arbítrio do intérprete; esse não tem por missão fazer o direito. O direito está feito. Não há mais incertezas, o direito está escrito nos textos autênticos. (BONNECASE *apud* LACOMBE, 2003, p. 66). A proposta atual consiste em identificar novos caminhos para o uso do argumento dedutivo no meio jurídico, de forma a entender a dedução não como a única e

¹⁰ Esta Escola Jusfilosófica surgiu na França, com a criação do Código Francês, o qual tinha como ideia fundamental a existência de um sistema como conjunto de elementos estruturados de acordo com as regras da dedução advindas da filosofia. Logo, entendia que o Direito se organizava a partir de um corpo sistemático capaz de uniformizar suprimindo a obscuridade, a ambiguidade, a incompatibilidade e a redundância entre os vários preceitos normativos, fazendo uso da razão, superando, assim, outras formas espontâneas de expressão.

correta forma de solução do problema jurídico, mas como uma via possível a ser utilizada pelo operador do Direito, especialmente quando:

[...] a lógica em si emprega mais do que define as noções de verdadeiro e falso. No entanto, o uso de argumentos lógicos torna-se uma impostura, se nos rendermos à simulação ao considerar asserções incertas como verdadeiras, sem nenhuma adução de provas para elas. (MACCORMICCK, 2006, p. 60).

Ademais, aprende o estudante de Direito, especialmente nas disciplinas de caráter propedêutico, que o Direito não é uma ciência exata, e, por esse motivo, a produção de decisões jurídicas, bem como a argumentação destinada a justificá-las, não têm em si o caráter demonstrativo a que silogística busca atribuir.

[...] O modo de apresentar um caso pertence mais à retórica que à lógica, mas a retórica mais eficiente será provavelmente aquela que se fundamenta em uma clara compreensão das implicações lógicas desse processo. (MACCORMICK, 2008, p. 57)

O futuro aplicador do Direito deve certificar-se de que não é o silogismo jurídico, sozinho, que determinará o resultado de um caso, mas que é necessário que os termos da lei e os fatos do caso sejam interpretados no intuito de se buscar a solução adequada. Além do mais, deve perceber que o silogismo fornece a moldura necessária para o uso dos argumentos jurídicos relevantes e para a solução em questão.

Por esse motivo, o acadêmico de Direito deve ter em mente que a ciência, sobre a qual escolheu para debruçar-se por longo tempo de estudo e de prática lhe mostrará caminhos diversos e, por vezes, interligados, fazendo-o escolher argumentos necessários para defesa da sua ideia e solução do problema posto. Observando que, os argumentos retóricos não estabelecem verdades evidentes, provas demonstrativas, e sim mostram o caráter razoável, plausível, de uma determinada decisão ou opinião. (ATIENZA, 2006, p. 61).

4.3.2. Argumento quase-lógico

Este tipo de argumento classificado por Chaim Perelman é denominado de quase-lógico, pois consiste no uso de raciocínios formais, lógicos, aproximando, assim, da demonstração. O desenvolvimento desse argumento é caracterizado em seu caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua redução formal, e por isso se apresenta de uma forma mais ou menos explícita.

[...] pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. No entanto, quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos. (PERELMAN, 1999, p. 219)

Entende o autor supracitado que o raciocínio formal decorrente de uma simplificação dos argumentos apresentados necessita de condições particulares, por vezes isoladas; por entender que um mesmo argumento pode ser entendido de diversas formas, a depender do auditório, e, assim, deixar a desejar a lógica argumentativa.

As reduções exigidas para submeter a argumentação aos esquemas formais se referem ora aos termos do discurso, que são tratados como entidades homogêneas, ora às estruturas, que são assemelhadas a relações lógicas ou matemáticas, sendo ligadas, aliás, a esses dois aspectos da redução. (PERELMAN, 1999, p. 220)

Os argumentos quase-lógicos estão dispostos em argumentos que se estruturam ora pela lógica, ora pela matemática. O primeiro se compõe pela contradição e pela incompatibilidade – na verdade, defende-se muito mais a existência de incompatibilidade à incoerência, uma vez que a existência desta, dentro de um sistema, torna-o inutilizável – , sendo incompatível quando no sistema argumentativo verifica-se a necessidade de se fazer uma escolha entre uma ou outra regra posta em evidência.

Na ocorrência dessa situação, tentar-se-à, ora resolver pela lógica, que consistirá no emprego de regras admitidas, e, assim, usando o recurso da dedução para escolha da regra compatível com o caso concreto; ora pela praticidade,

repensando as noções e regras das situações reais, ora pela via diplomática, em que, para não desprezar uma regra em lugar de outra, tentar-se-ão medidas que simulem a solução do problema, sem, contudo, conflitar as regras postas no caso concreto.

Sobre a incompatibilidade, entende-se que:

[...] liga-se à noção de ridículo: uma afirmação é ridícula quando entra em conflito, sem justificação, com uma opinião admitida; por sua vez, o ridículo pode ser obtido por meio da ironia, um procedimento que consiste em querer fazer entender o contrário do que se diz; o uso da ironia implica, assim, um tipo de argumentação indireta, o que equivale ao argumento por redução ao absurdo, em geometria. (ATIENZA, 2006, p. 68)

Ainda sobre os argumentos que se estruturam pela lógica, tem-se a estrutura da identidade, que utiliza em seus argumentos, os conceitos dos elementos que são apresentados no discurso. O uso dos conceitos serve como justificativa racional dos objetos que se queira defender, e, por isso, serve de meio de convencimento do discurso. Vale considerar que a identificação de seres, de acontecimentos ou de conceitos é um argumento quase-lógico quando essa operação não é considerada arbitrária, nem evidente. (ATIENZA, 2006, p. 68).

Outra estrutura utilizada pela lógica diz respeito à transitividade, que é aplicável quando há no argumento uma relação de solidariedade entre as premissas apresentadas:

A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permitem passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos a e b e entre os termos b e c, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão. (PERELMAN, 1999, p. 257)

No que tange aos argumentos quase-lógicos, baseados nas relações matemáticas, verifica-se que consiste na inserção de dois ou mais grupos de argumentos em que se buscam distinguir, e, assim acaba por estabelecer uma comparação quase matemática entre o todo e suas partes. Isso possibilita apresentar argumentações fundamentadas no esquema “o que vale para o todo, vale para a parte”. (PERELMAN, 1999, p. 262). No argumento quase-lógico,

baseado na relação matemática, ainda se tem o uso de dados estatísticos e de probabilidades, os quais são característicos da tradição utilitarista, e um dos efeitos que seu uso produz é o de dotar de um caráter mais empírico o problema que se discute. (ATIENZA, 2006, p. 69).

4.3.3. Argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real não seguem o mesmo percurso de desenvolvimento de que o argumento quase-lógico se utiliza pois, enquanto este fundamenta sua validade a partir da relação de proximidade que tem com as fórmulas lógicas, aquele se baseia na relação entre os juízos já admitidos no argumento com outros que se queira argumentar:

Como se apresenta essa estrutura? Em que é fundamentada a crença? e a existência? Essas são questões que não deveriam colocar-se, enquanto os acordos que embasam a argumentação não levantarem discussão. O essencial é que eles pareçam suficientemente garantidos para permitir o desenvolvimento da argumentação. (PERELMAN, 1999, p. 297)

Na verdade, Chaïm Perelman não busca uma definição dos argumentos baseada na estrutura do real, e, sim, apresenta as formas como esse argumento se apresenta no uso comum:

[...] Isto quer dizer que nós vedamos qualquer tomada de posição ontológica. O que nos interessa aqui não é uma descrição objetiva do real, mas a maneira pela qual se apresentam as opiniões a ele concernentes, podendo essas, aliás, serem tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções. (PERELMAN, 1999, p. 298)

Dessa forma, classifica esses argumentos em dois tipos de vínculos argumentativos: o primeiro, denominado ligações de sucessão, que importam nos argumentos que unem um fenômeno a suas consequências ou causas; o segundo, entendido como argumento que utiliza ligações de coexistência, entendendo tratar-

se do vínculo que une uma pessoa ou grupo aos seus atos, representando suas manifestações e interesses.

No intuito de melhor compreensão dessa categoria argumentativa e de seus tipos, é valioso descrever alguns dos critérios considerados como mais influentes no argumento baseado na estrutura do real, quais sejam:

4.3.3.1. O vínculo causal e a argumentação

Incluso na categoria dos argumentos que se aplicam à ligação de sucessão, o vínculo causal indica que os acontecimentos apresentados em um determinado argumento possuem entre si relação direta, bem como, ao se apresentar um acontecimento, importa descobrir sua causa, e, ainda, ao se apresentar um acontecimento importa, conseqüentemente, descrever o efeito que dele deve resultar.

Logo, o objetivo do vínculo causal, no processo argumentativo, consiste em mostrar aos indivíduos envolvidos que, qualquer que seja a ação, será sempre possível identificar a causa geradora e as conseqüências do fato narrado. Conseqüentemente, é essa relação entre causa e conseqüência que visa garantir a veracidade do argumento baseado na estrutura do real, logo, quando um acontecimento se impõe, mesmo assim, como incontestável, tratar-se-á de situá-lo num contexto que lhe explique o aparecimento. (ATIENZA, 2006, p. 70).

4.3.3.2. O argumento pragmático

Essa forma argumentativa, considerada por alguns autores como a forma mais adequada de se apresentar a lógica dos juízos de valor, parte da possibilidade de apreciar um ato ou acontecimento a partir das conseqüências favoráveis ou desfavoráveis dele. Ou seja, o argumento pragmático apresenta a importância da ação realizada a partir das suas conseqüências, sejam elas benéficas ou não, transferindo, assim, para a causa, o valor das conseqüências.

Contudo, é importante perceber que nessa transferência de valor reste claro que um evento é condição necessária e suficiente do outro. Ademais, um uso

característico do argumento pragmático consiste em propor o sucesso como critério de objetividade, de validade. (PERELMAN, 1999, p. 305).

Acerca do uso desses valores no argumento pragmático é importante observar que o orador, para evitar a desqualificação de determinado juízo de valor, no decorrer do seu argumento, menciona menciona-o, e, quando necessário, salienta o seu uso apenas diante da necessidade do auditório, ao qual se dirige. Entendendo que:

O próprio discurso pode tornar-se [...], como sabemos, objeto de reflexão. Pode ser tratado como fato gerador das consequências, como consequência, como meio, como fim. As reflexões do ouvinte, a propósito disso, não deixarão de modificar, às vezes fortemente, o efeito que o discurso produz. (PERELMAN, 1999, p. 305).

4.3.4. O argumento da direção

Esse argumento, ainda pertencente à categoria das ligações de sucessão, consiste em rejeitar algo que serviria como meio para atingir um determinado fim não desejado. E, por essa razão, serve mais como alerta para o uso de etapas argumentativas, especialmente por desencadear o precedente das decisões. Ou seja, entende Perelman que esse tipo de argumento é utilizado em negociações entre os envolvidos no discurso os quais não desejam ceder ante a força, mas, ao agir dessa forma, deixarão sempre para o futuro a justificativa de que, se já foi feito de uma forma, poderá se repetir.

4.3.5. O argumento de autoridade

Essa categoria está inserida nos argumentos em que se dão as ligações de coexistência, fato em que se associa uma pessoa com seus atos, representando, assim, a manifestação da sua vontade. Isso significa dizer que as atitudes do indivíduo, ou mesmo de um grupo, em muito qualifica a força do seu discurso. E, não obstante a reação do ato sobre o agente, é capaz de modificar constantemente a nossa concepção sobre a pessoa. (PERELMAN, 1999, p. 337).

Nesse diapasão, é possível afirmar que o valor que dispensamos a um determinado ato acaba por atribuir o mesmo valor à pessoa que o praticou. Por esse motivo é que, muitas vezes, o orador, para valorizar um determinado ato, que julga ser importante na defesa do seu argumento, acaba por fazer referência a alguém que traz em suas atitudes a expressão desse ato como ético, moral e aceito pelo auditório.

[...] existe uma série de argumentos cujo alcance é totalmente condicionado pelo prestígio. A palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra; o respeito inspirado pela integridade. (PERELMAN, 1999, p. 347)

O argumento de autoridade é, na prática, um forte aliado da veracidade do que é dito pelo orador, e isso é perceptível nos discursos desenvolvidos nos mais diversos auditórios. No que pese ao recorte dessa pesquisa, é peremptório verificar que o professor por vezes utiliza o argumento de autoridade para justificar a relevância do conteúdo exposto, bem como nos trabalhos acadêmicos construídos em seus diversos graus, tem-se sempre a referência dos autores, dos juristas e dos pesquisadores acerca do tema apresentado como forma de garantir a confiabilidade da pesquisa.

Ressalta-se, apenas, que não significa que todo argumento de autoridade seja valorizado pelo auditório, ou seja, nem todos comungarão a ideia de que a autoridade citada pelo orador tenha realmente os atributos que lhe queira dar. Contata-se, então, que uma mesma autoridade é valorizada ou desvalorizada, conforme coincida, ou não, com a opinião dos oradores. Ao adversário conservador, que lança com desprezo “é coisa de Condorcet”, o orador liberal se oporá às declarações do “ilustre Condorcet”. (PERELMAN, 1999, p. 350). Diante dessa possível situação, é notório que o orador, no anseio de convencer e/ou de persuadir o auditório, atentarà para qual discurso de autoridade será mais adequado, aceitar, na exposição dos seus argumentos e, assim, atingir o objetivo pretendido na aceitação do auditório em relação aos argumentos apresentados.

4.4. A ARGUMENTAÇÃO NA TEORIA INTEGRADORA E COMO DISCURSO FORMAL

É impossível expor critérios da argumentação sem apresentar o posicionamento de autores como MacCormick e Alexy (nele é notório o uso do argumento de autoridade) que constituíram, para muitos estudiosos, na teoria padrão da argumentação jurídica.

De acordo com a teoria defendida por MacCormick, a argumentação, seja a prática, seja a jurídica, exerce, em sua essência, uma função de justificação, pois a apresentação de argumentos, em um contexto em que se apresenta o orador e o auditório, terá em vista justificar a tese, a partir das premissas apresentadas:

[...] o processo que vale estudar é o processo de argumentação como um processo de justificação. [...] Com relação a todos os tipos de atos e de atividades, de reivindicações e de refutações, cidadãos de uma sociedade podem ser chamados a demonstrar a justificação legal para o que fazem. Em especial, como se exige que os juízes adotem apenas decisões que sejam justificadas nos termos da lei, eles precisam aplicar-se para descobrir qual das decisões pretendidas pelas partes de um processo está devidamente justificada. (MACCORMICK, 2006, p. 23).

Nesse sentido, o autor apresenta questões pertinentes à argumentação fundada em consequências e a necessidade de se interpretar uma informação dada em determinado momento, para possuir condições de se concretizar o discurso.

Ainda, o autor defende o uso de uma argumentação dedutiva, que consiste no fato de que, ao apresentar uma proposição, entende-se que a conclusão está implícita nas premissas da argumentação. Ademais, verifica-se – segundo essa linha de raciocínio – que a validade da argumentação dedutiva, para MacCormick, consiste no fato de as premissas implicarem a conclusão, seja qual for o teor delas.

Contudo, é imperioso perceber que a justificação dedutiva possui seus limites argumentativos, especialmente quando se trata de casos difíceis. E, nesses casos, envolvem tanto questões de interpretação, as quais ocorrem quando surge dúvida de qual a norma a ser aplicada; questões de pertinência, as quais suscitam a questão anterior à interpretação, pois a dificuldade se concentra na existência da norma suscitada; questões de prova, as quais envolvem, na verdade, a veracidade

da premissa menor; e, ainda, questões de qualificação, as quais dificultam a solução do caso, não pela existência dos fatos primários, e, sim, porque esses interagem com o caso a ser subsumido na norma.

Nos casos considerados difíceis, em que a justificação dedutiva não é suficiente para solucionar o problema, entende Maccormick que a solução ocorre, em primeiro lugar, cumprir o requisito de universalidade, e, em segundo lugar, que a decisão em questão tenha sentido em relação ao sistema [...] e em relação ao mundo. (ATIENZA, 2006, p. 12)

É uma verdade muito óbvia que nem todas as normas jurídicas, nem mesmo todas as normas legisladas em forma verbal fixa, podem sempre dar uma resposta clara a cada questão prática que surja. Quase qualquer norma pode se provar ambígua ou obscura em relação a algum contexto questionado ou questionável de litígio. Como as normas são formuladas em linguagem, [...] elas apresentam uma trama aberta e são vagas, pelo menos no que diz respeito a certos contextos. (MACCORMICK, 2006, p. 83)

Logo, quando se trata de casos difíceis, é importante compreender que, para que haja relação entre uma decisão com o sistema posto, é necessário que se atenda aos requisitos de consistência, que ocorrem quando a decisão, baseada em premissas normativas não entra em confronto com normas estabelecidas. Além do mais, essa decisão precisa também ser coerente, por se tratar de uma questão de racionalidade, e, por essa razão, uma série de normas, ou uma norma, é coerente se pode ser subsumida sob uma série de princípios gerais ou valores que, por sua vez, sejam aceitáveis, no sentido de que configurem uma forma de vida satisfatória. (ATIENZA, 2006, p. 129).

Faz-se mister salientar que Maccormik, ao defender a argumentação dedutiva, não afirma que se trata do único ou do mais adequado meio argumentativo, e, sim, pontua como a dedução pode ser utilizada em benefício de soluções jurídicas:

[...] sem ter pretendido demonstrar que todos os aspectos da justificação legal em todos os tipos de caso envolvem necessariamente e com exclusividade o tipo de argumentação dedutiva [...] demonstrou-se que argumentações desse tipo às vezes estão disponíveis para justificar decisões. (MACCORMICK, 2006, p. 64/65)

Esse trabalho, não ousa expor de forma profunda a teoria integradora da argumentação jurídica (até por uma questão de recorte temático), mas ~~em~~ pontuar a linha de raciocínio defendida pelos autores acerca da importância da justificação no desenvolvimento da argumentação. Assim, percebe-se que, quando o orador fundamenta sua tese para convencer e persuadir o auditório do seu interesse, pode (e quase sempre assim o faz) fazer uso da justificação dos fatos apresentados, demonstrando como eles dialogam entre si, ao passo que também dialogam com um sistema maior e mais complexo, na tentativa de obter – ao menos temporariamente – uma resposta para o problema apresentado.

Prosseguindo a exposição das teorias argumentativas – não a totalidade das teorias argumentativas existentes, mas sim as propostas para serem tratadas na pesquisa – tem-se a teoria do discurso como teoria do procedimento defendida por Alexy que defende que as regras do discurso racional não se referem apenas às proposições, ou seja, às regras semânticas, mas vai além, pois se torna relevante compreender o comportamento do orador; o que significa que elas não são apenas regras semânticas, mas também regras pragmáticas. (ATIENZA, 2006, p. 165).

Alexy, ao fundamentar as regras do discurso, estabelece caminhos possíveis de se verificar a essência da argumentação jurídica. De forma sistematizada, entende que o primeiro passo é constatar que as regras técnicas têm como objetivo atingir determinado fim; o segundo momento consiste em identificar a fundamentação empírica, demonstrando que normas vigoram de fato, e, ainda, que os resultados produzidos no caso concreto são produzidos de acordo com regras que estão vinculadas com as convicções sociais, e que essas, conseqüentemente, interferem nas normas jurídicas.

Ainda, Alexy verifica como percurso a ser observado na argumentação jurídica a fundamentação definidora, bem como o recurso linguístico a ser utilizado, e a importância de ser aceita como critério da argumentação jurídica. E, como último caminho a ser percorrido para fundamentar o discurso, tem-se necessidade de mostrar que a validade das regras é a condição de possibilidade da comunicação linguística.

Todavia, o autor ressalta que:

[...] todos esses métodos oferecem tanto vantagens quanto pontos fracos, de modo que é preciso combiná-los. A fundamentação pragmático-universal fornece, por assim dizer, a base para a fundamentação das regras do discurso, mas só permite fundamentar um número muito reduzido de regras. (ALEXY, 1989, p. 307)

Compreende-se que as teorias argumentativas apresentadas não formam, em si, um conjunto completo e fechado, mas são expostas como caminhos que visam compreender a argumentação, e os meios de aplicá-los na solução de conflitos jurídicos, quando apresentados. Logo, o interesse nesse recorte temático consiste em apresentar a complexidade do argumento e como esse pode ser utilizado no campo jurídico prático,—e, conseqüentemente, como deve ser apreendido pelos operadores do Direito.

Por fim, vale considerar que a interferência do discurso do professor no processo de desenvolvimento de uma visão crítica do aluno requer que os elementos ou as regras estabelecidas, seja pelo professor ou, ainda, pela grade curricular, sejam , em momento adequado, apresentadas aos discentes, e dialogadas entre esses, para que o cumprimento seja efetivo.

4.5. OS ENVOLVIDOS

Como já ficou evidenciado, dentre as propostas teóricas acerca da argumentação adotamos a proposta perelmaniana para defesa da hipótese levantada neste trabalho. Por esse motivo, ao se falar em envolvidos no discurso jurídico, em especial no discurso jurídico desenvolvido na sala de aula, adotaremos a proposta de Perelman, à defesa da existência do orador e do auditório.

Esse autor afirma que, ao contrário do que se pensava (e agia) , há tempos, no meio científico e acadêmico, ao orador não basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. (PERELMAN, 1999, p. 20).

Em verdade, essa postura longínqua dos cientistas à diante da realidade concreta, como se fossem seres externos destas, perdurou por longo período, na história social, sustentando a ideia de infalibilidade da ciência concomitante ao poder que os conhecedores de verdades, e certas verdades, exerceram (e ainda exercem)

no desenvolvimento da sociedade. Cabe salientar, que os estudos científicos, seja no ramo das ciências exatas, sejam médicas, ou sejam humanas, todas as pesquisas, acabam por buscar um entrelaçamento com questões práticas. Ao se estudar um vírus, no laboratório, a tentativa será de saber quais os riscos e as vantagens que esse objeto trará, quando envolvido no meio social, ao passo que se estudará uma forma de anular seu efeito nocivo, evitando-se uma epidemia, ou algo semelhante.

Quando se pesquisa a relação de uma determinada população, no agreste da Bahia, com a produção geradora de renda, nesse local, a pesquisa não quer apenas saber de dados quantitativos, busca-se oferecer uma solução ou apresentar o caso concreto como uma possível solução para um problema levantado na pesquisa. Enfim, ao contrário do que a presunção de alguns pesquisadores do passado e do presente os fizessem achar que o conhecimento é tão somente uma moeda de poder, na verdade esse saber, em sua essência, terá como atributo mais relevante o de buscar, através da ação humana, soluções para problemas propostos, e quase sempre de intervenção social.

Por esse motivo, para que a argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção. (PERELMAN, 1999, p. 20). Assim, há de se considerar-se a interação entre os envolvidos na argumentação, em que pese ao orador e ao auditório.

O orador é o indivíduo livre para elaborar, como lhe aprouver, a linguagem artificial do sistema que constrói, para determinar os signos e as combinações de signos que poderão ser utilizados. (PERELMAN, 1999, p. 15). Contudo, essa liberdade deve-se ater à escolha de signos e de regras que não gerem controvérsias e que sejam acessíveis aos ~~des~~ interessados. Dessa forma, o segundo envolvido na argumentação – o auditório – consiste não em uma aglomeração de pessoas num determinado espaço físico, mas será sempre o indivíduo ou o conjunto de pessoas que o orador convencerá com suas ideias. Nesse caso, pode ser um conjunto de pessoas, reunidas em um espaço, as quais participarão da apresentação do discurso, ou de pessoas indefinidas, quando leem um livro em que se defende uma teoria x ou y:

(...) agrupamento daqueles a quem o orador deseja influenciar com sua argumentação. O objetivo de cada argumentação seria

conquistar ou fortalecer a adesão da audiência(↔). (Soares, ano, p. 79)

Deve-se considerar que há entre o orador e o auditório uma relação de interatividade - ainda que o orador seja um escritor - isso porque, no momento em que o orador apresenta seu argumento – palestra ou livro, por exemplo – o auditório tenderá a se inclinar a argumentar acerca do discurso apresentado por aquele, em que pese apresentar novos argumentos, reforçando a ideia apresentada inicialmente, ou mesmo argumentando em contrário.

4.6. A FUNÇÃO DO ARGUMENTO JURÍDICO NA GRADUAÇÃO DE DIREITO

Como visto no início desse capítulo, a argumentação permeia os discursos desde primevas épocas da atuação do homem no corpo social. Dessa forma, há que se observar que, na formação intelectual do indivíduo, durante todo o tempo de aprendizado – desde o desenvolvimento inicial e mais aprofundado nas formações seguintes – irá defrontar-se com argumentos que o façam escolher, acreditar, duvidar, convencer.

Tratando de forma mais específica o discurso, na graduação, e, nesse caso, fazendo recorte na graduação de Direito, depreende-se que o discurso acadêmico tem como propriedade construir as experiências do mundo, entre pessoas e ideias. Ao passo que se torna impossível não considerar questões históricas, já apresentadas nessa dissertação, porém requer a devida contextualização.

A graduação de Direito sofreu as consequências de um desenvolvimento tardio, e, como tentativa de ajustar as deficiências desse ensino, adotou-se (e há ainda quem adote e defenda efusivamente essa ideia) por muito tempo um modelo tradicional de ensino, preocupado tão somente com a transmissão de um conhecimento técnico.

Como herança do positivismo, o Direito ou a Ciência Jurídica deveria ser vistos como todas as outras ciências naturais, ou seja, como uma força da natureza independente da ação e do pensamento humanos.(Lacombe, 2003, p. 88). Como consequência dessa ideia, o discurso jurídico, na graduação de Direito, esteve por muito tempo atrelado, tão somente, à adequação do caso concreto à lei positivada. Contudo, associado a essa postura, e percebe-se que em diversos contextos a

realidade brasileira, e nesse caso, o saber jurídico, está desconectado da realidade, uma vez que nesse mesmo discurso da subsunção atrela-se a perspectiva do sentimento da justiça, como busca incansável do profissional do Direito, que é o que dá movimento ao saber jurídico. Nesse sentido, como entender uma formação de mera aplicação da lei, quando um caso concreto precisa ter analisados os elementos que os envolvem, e ainda – para não ser mais contraditório – quando se busca, no contexto atual, analisar os pormenores de um fato para saber sua veracidade, acaba-se deparando com discursos de que a Justiça não presta porque não fez justiça, ou seria o termo vingança, mais apropriado?

É importante considerar que o acadêmico de Direito deve amadurecer seu olhar sobre a ciência jurídica, desvinculando-se do senso comum para compreender que irá trabalhar com questões complexas, e que os argumentos apresentados pelos litigantes, por exemplo, deverão ser analisados metodicamente, para não incorrer em decisões que causarão injustiças. Especialmente no cumprimento da regra da justiça¹¹, que consiste em um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria. (PERELMAN, 1999, p. 248).

No aprendizado técnico da graduação de Direito o estudante deverá manejar o produto das relações intersubjetivas (Direito) , que deve ser compreendido na totalidade histórica. E compreender que:

A racionalidade característica do pensamento jurídico envolve a hermenêutica, a argumentação e a interpretação. Primeiro, a apresentação do problema motiva a interpretação, o que significa que uma solução legal deverá ser dada, e, com isso, instaura-se o fenômeno jurídico que é experimentado pelo intérprete (LACOMBE, 2003, p. 257)

A função do argumento jurídico no aprendizado da ciência jurídica consiste justamente no fato de apresentar e de envolver o estudante nessa prática de articulação de ideias, para análise dos fatos concretos que requerem uma solução jurídica. E, ainda, elaborar hipóteses a serem testadas na prática, associando a adequação com a norma legal. Aqui requer uma observação, a fim de evitar interpretações equivocadas. A adequação do caso concreto à lei deve seguir a

¹¹Perelman considera que para fundamento da regra da justiça é importante que os objetos aos quais ela se aplica devem ser idênticos. Entretanto, o mesmo autor reitera a quase impossibilidade da existência de objetos iguais, e assim depara-se com uma problemática que é a de decidir se as diferenças constatadas são irrelevantes para uso da regra.

análise dos elementos que o envolvem e não da atuação da premissa maior, da premissa menor e da conclusão definitiva.

Por esse motivo, é possível afirmar que a argumentação a ser desenvolvida nas discussões acadêmicas, além de satisfazer o conhecimento técnico específico, tem o condão de promover o olhar crítico dos fatos, e, assim, buscar proximidade com o sentimento de justiça almejado como requisito para a harmonia social.

5. O ENSINO JURÍDICO NA SALA DE AULA

5.1. O APRENDIZADO EM SALA DE AULA

Antes mesmo de falar do aprendizado em sala de aula e de suas nuances relevantes para o ensino jurídico (como indica o recorte deste capítulo), é imperioso trazer à baila posicionamentos de certos educadores acerca do fenômeno da aprendizagem e de sua relação com o mundo real.

Neste sentido, Rubem Alves (2004, p. 9) – educador brasileiro- defende que ensinar é um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte – afirma, ainda, que o real sentido de ensino e de aprendizagem ocorre sem o uso de nenhum artifício de motivação provocado por agentes externos:

[...] Os gregos diziam que a cabeça começa a pensar quando os olhos ficam estupidificados diante de um objeto. Pensamos para decifrar o enigma da visão. Pensamos para compreender o que vemos. E as perguntas se sucediam: ‘Para que serve o esquadro?’, ‘Como é que as serras serram?’, ‘Por que é que a serra gira quando se aperta o botão?’, ‘O que é a eletricidade?’

Ao defender o processo de aprendizagem, o autor afirma que é por demais simplório inserir um aluno no espaço destinado teoricamente à propagação do saber – a escola – e convencê-lo a aprender aquilo que ele não deseja ou não tem interesse. Acontecimento esse ainda mais visível quando se observa a preocupação da escola em enquadrar o aprendizado em meros programas curriculares, desconsiderando os questionamentos, as dúvidas suscitadas por alguns conceitos polêmicos, feitos pelos alunos.

Essa perda de interesse na relação de aprendizagem é perceptível na descrição feita pelo autor, quando os alunos fazem espontaneamente questionamentos do seu interesse e expressam curiosidade e são tolhidos, quando insistem nas respostas.

[...] as perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde quero beber. Leia as perguntas feitas pelos alunos. Você verá que elas revelam uma sede imensa de conhecimento! Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a água de um mesmo ribeirão! Querem águas de rios, lagoas, fontes, minas, chuva, poças d'água. (ALVES, 2004, p. 16)

E, ainda, acrescenta, ~~que~~ quando os professores se reúnem para atividades avaliativas, quando solicitados a fazerem perguntas sobre algo que lhes interessam, geralmente:

[...] as perguntas dos professores revelam (Perdão pela palavra que vou usar! É só uma metáfora, para fazer ligação com o ditado popular!) águas que perderam a curiosidade, felizes com as águas do ribeirão conhecido. Ribeirões diferentes as assustam, por medo de se afogarem. Perguntas falsas: os professores sabiam as respostas. Assim, elas nada revelavam do espanto que se tem quando se olha para o mundo com atenção. Eram apenas a repetição da mesma trilha batida que leva ao mesmo ribeirão. (ALVES, 2004, p. 16)

Para Paulo Freire a relação entre ensino e aprendizagem sofre desvirtuamento do seu objeto de interesse, por valorizar muito mais a imposição de conteúdos programáticos, sem sequer verificar se são do interesse dos alunos, do que promover uma relação de ida e de vinda entre o que se quer saber e o que se precisa ter conhecimento. Ressalta, ainda, que esse prejuízo é visível nos dois agentes envolvidos nessa relação, ou seja, não só no aluno que está obrigado a saber algo, como também no professor, que fica condicionado (a mais das vezes) a cumprir, apenas, determinações curriculares.

Ainda, nessa perspectiva acerca da amplitude do fenômeno da aprendizagem, Edgar Morin (2002, p. 13) chama a atenção sobre problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensinar.

Esse filósofo francês entende que o desenvolvimento da inteligência, nos mais diversos graus:

[...] é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (MORIN, 2002, p. 20)

Por esse motivo, defende que a relação de ensino e aprendizagem que se desenvolve por todo o existir do ser, e extrapola as fronteiras das academias, precisa ser percebida como parte integrante de um ser complexo, por envolver necessidades existenciais: sonhos, medos, raiva, metas, necessidades. E, desentrelaçar o indivíduo dessa complexa realidade existencial para impor-lhe um saber técnico e imóvel é caminhar no sentido contrário do saber complexo e globalizante.

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e de ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. No jogo tão complexo (complementar-antagônico-incerto) de escravidão-exploração-parasitismo mútuo entre as três instâncias (indivíduo/sociedade/noosfera) talvez possa haver lugar para uma pesquisa simbiótica. Não se trata, de forma alguma, de ter como ideal a redução das ideias a meros instrumentos e torná-las coisas. As ideias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas ideias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las. (MORIN, 2002, p. 29)

Logo, é imprescindível perceber que o conhecimento é uma produção de via dupla e constante, e, por esse motivo, é impossível compreender que qualquer informação absorvida pelo ser pensante será descartada da sua realidade, da prática social. Assim, todas as informações divulgadas num contexto social interferem diretamente na visão e na atuação do homem na realidade em que atua e interfere como ser pensante. O conhecimento do conhecimento, que comporta a

integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (MORIN, 2002, p. 31).

É quase pacífico o entendimento – ao menos entre os educadores modernos – de que a aprendizagem, seja em sala de aula, seja em outros espaços propícios a essa prática, não deve circunscrever-se a mero aglomerado de informações, e, sim, entender que:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (LUCKESI, 2005, p. 65)

Por essa complexidade, falar em aprendizado ou na relação de aprendizagem em sala de aula (corte espacial – no Brasil) é sempre provocar as mais acaloradas discussões, especialmente nas áreas da licenciatura-porque as teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos, como instituição de ensino. (LEÃO, 1996, p.188).

Nessa perspectiva, a educação considerada como tradicional entendia que:

[...] as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI *apud* LEÃO, 1996, p. 189)

E o mais interessante é perceber que as propostas apresentadas para a superação desse método tradicional de ensino se concentram na figura dos dois agentes dessa relação, que professor e aluno, percorrem desde o ensino primário até a pós-graduação.

E, ainda:

[...] na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, o qual deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade. (LEÃO, 1996, p.190)

Nesse sentido, é interessante pontuar algumas definições semânticas que em muito retratam a condição do método educativo ainda utilizado no Brasil, mas com visíveis sintomas de desajuste com a realidade. Senão, vejamos:

A palavra professor vem do latim *professus*, que indica aquele que declarou em público, do verbo *profitare* – declarar publicamente – associado com pro – que dá a ideia de à frente. Dessa forma, professor é aquele indivíduo que tem condições de expor em público uma determinada ideia. Enquanto ~~que~~ o termo aluno sofre algumas discussões sobre a sua descendência semântica. Nesse sentido, alguns dicionários afirmam que a árvore genealógica dessa palavra reside no termo *latim* *Alumnus*, que significa: criança de peito, menino discípulo carente de desenvolvimento, alimento, sustento. Em que pese essa definição, depreende-se que aluno é aquele indivíduo desprovido de um determinado conhecimento técnico, do qual necessita para atuação no meio em que vive e convive.

Contudo, faz-se mister pontuar que o termo “aluno” também é considerado por muitos como de origem grega, *luminis*, e associado ao prefixo *a* – de negação – indicaria, assim, aquele indivíduo desprovido de luz, logo, há de supor que existe a diferença entre essas definições para uma mesma palavra. Ao passo que a primeira definição determina a existência de um indivíduo que está nos primeiros passos em busca do conhecimento, logo, dependente de informações externas para compor seu arcabouço intelectual, e a segunda o define como um indivíduo desprovido da capacidade de conhecimento. E essa última definição por longo tempo perdurou no inconsciente coletivo dos responsáveis e envolvidos na construção cognitiva do saber.

O aprendizado, em sala de aula, em quase sua totalidade, foi oriundo de uma relação tensa entre os atores. A sala de aula muitas vezes configurava (e ainda configura), para quem iria sorver o “conhecimento”, como momento de tensão que, a qualquer instante, poderia colocá-lo numa situação de exposição vexatória. E para aqueles que se incumbiam de levarem uma ideia (muitas vezes pronta e acabada) terminava por se constituir num instante de fadiga, já que as propostas curriculares nem sempre estavam voltadas para as necessidades particulares dos envolvidos.

Assim, o método tradicional que:

[...]se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (SAVIANI *apud* LEÃO, 1996, p. 191)

O método tradicional é considerado como o método de ensino mais utilizado nas escolas, seja nas destinadas às classes populares, seja às nas-destinadas às classes privilegiadas, seja em países como o Brasil, seja nas escolas mais bem conceituadas do mundo (como as inglesas e as suíças). O que não significa dizer que seja o método mais adequado a garantir a exteriorização das propostas de um conhecimento construtor e dinâmico.

E, como proposta antagônica ao modelo tradicional, tem-se a teoria construtivista – ressalta-se apenas a existência de outros métodos que estudam a relação entre ensino e aprendizagem, mas não será o foco deste trabalho esmiuçá-los – entende que no universo do saber não há que se entender que exista algo pronto e acabado. Para o método construtivista, inspirado nas ideias de Jean Piaget, o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social. Ademais, defende a construção do conhecimento humano a partir do desenvolvimento da razão, com intuito de atingir o pensamento lógico e retórico.

Na proposta construtivista, ao contrário da tradicional, observa-se uma mudança no comportamento do professor:

[...] criando situações problemáticas estará permitindo o surgimento de momentos de conflito para o alfabetizando e, conseqüentemente, o avanço cognitivo; estará considerando o aprendiz como um ser ativo, aquele que não espera passivamente que alguém venha lhe ensinar alguma coisa para começar a aprender, uma vez que por si só compara, ordena, classifica, reformula e elabora hipóteses, reorganizando sua ação em direção à construção do conhecimento. (Elias *apud* LEÃO, 1999, p.201).

Condizente com esse juízo, tem-se que:

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua força humana. (Freire, 1994, p. 7)

A educação brasileira além de trazer a herança religiosa, de educação impositiva, utilizada pelos jesuitas, apresenta contextos paradoxais entre o discurso e a prática. O ensino, em sala de aula, sustenta-se numa proposta de desenvolvimento crítico da realidade, em que o ser atuante percebe-se como mola propulsora de mudanças sociais, visando maior autonomia, ao passo que na prática está associado a um método tradicional de absorção de verdades (e não de ideias) , com currículos pedagógicos isolados.

Todavia, faz-se mister considerar que o discurso da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade é discurso recente, na prática educativa no Brasil, e nos diversos segmentos da educação.

5.2. O APRENDIZADO NO CURSO DE DIREITO

Antes mesmo de expor argumentos acerca do aprendizado no curso de Direito, é por ora relevante levar em consideração que:

O Direito, independente de ser um conjunto de significações normativas, é um conjunto de fenômenos que se dão na realidade da vida social. De fato, em sua produção, em seu desenvolvimento, em sua realização espontânea, nas transgressões que sofre em sua aplicação cogente, em suas projeções práticas, aparece como um conjunto de fatos sociais. É o instrumento institucionalizado de maior importância para o controle social. (BEZERRA, 2010, p. 17).

Entende-se o Direito como um instrumento de controle social, ou seja, um mecanismo regulador do comportamento dos indivíduos, capaz de constituir a harmonia social. Assim, o conjunto de significações normativas tem a capacidade de determinar condutas, de frear impulsos, visando um controle social em que se permita a atuação do indivíduo no meio em que vive, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo os limites dessa atuação, a fim de se evitar um caos social. Isso

ocorre, especialmente, pela necessidade *sine qua non* de o homem viver em sociedade.

Ocorre que,

[...] dentre as ciências humanas, o Direito se revela a mais vulnerável. Pura linguagem é facilmente manipulável, mas porque é um dizer que se faz perigosamente decisão, poder de interferir na liberdade e no patrimônio das pessoas, essa manipulabilidade reclama vigência permanente e senso crítico apurado de quantos integra o universo dos denominados juristas, no sentido de dar um mínimo de racionalidade e de cientificidade ao seu operar. (BEZERRA, 2010, p. 29)

A afirmativa do autor permite compreender que sendo o Direito um mecanismo regulador de comportamento social, e por isso deve ser respeitado e cumprido pela sociedade, há de se analisar o outro lado da questão, uma vez que, pelo fato de regular e de impor condutas, nem sempre essas condutas, apesar de serem constituídas no universo jurídico, estarão de acordo com o que se tem como justo. Tal fato é observado em diversos tempos históricos em que o Direito determinou comportamentos sociais, sob o crivo da legalidade, mas que ultrajou o limite da dignidade da pessoa humana.

Assim, deve-se compreender que o Direito também exerce uma função educativa, que não—é está circunscrita aos ambientes acadêmicos, que é a força educativa que atinge a todos os indivíduos, na sociedade, tendo no Direito o ajustamento da sua conduta às necessidades do meio em que vive.

Isso ocorre:

[...] para evitar que os indivíduos e os grupos se digladiem, prejudicando a convivência comum, a sociedade cria sistemas de regulamentação da vida social pelo que estabelece normas para a conduta dos seus membros e exige deles absoluta obediência e respeito, sob pena de lhes infligir os mais variados castigos. (BEZERRA, 2010, 34)

Assim, é notória a atuação do Direito na sociedade, o que antes era analisado apenas como conjunto de regras sociais, sem se pautar no seu real significado existencial; a Sociologia Jurídica deixa claro que a ciência jurídica não é um saber isolado, mas responsável em apresentar alternativas de solução de conflitos, e,

dessa forma, educar o homem para a convivência pacífica e harmônica com os seus semelhantes.

Além disso, quando a sociedade se conscientiza dessa habilidade do Direito, ou seja, da sua função educativa, compreende também que o Direito não segue um caminho único e imutável, mas, ao contrário, sua atuação apresenta duas funções – aparentemente contraditórias – quais sejam: servir à manutenção do *status quo* ou à mutação das estruturas sociais.

Nesse sentido, o Direito serve à manutenção do *status quo*, ao desconsiderar que:

[...] A sociedade está sujeita a mudanças de natureza muito variada, algumas condicionadas por circunstâncias externas e outras originadas dentro de seu próprio seio. Nisso se assemelham a um organismo vivo. Essa mobilidade torna inevitável que os esquemas baseados em normas rígidas se afastem, cada vez em medida mais expressiva, das realidades sociais em que essas normas devem ser aplicadas. (MONREAL, 1988, p. 28/29)

Ao passo que:

O Direito atua como fator positivo do desenvolvimento quando conduz as mudanças tendentes ao equilíbrio social estável, à homogeneidade e à harmonia sociais, ou seja, quando é informado pela ideia de semelhança. Para tanto deve haver uma correspondência entre o ordenamento jurídico e os anseios e necessidades de transformações emergentes no seio da comunidade: ao Direito cumpre adequar-se ao desenvolvimento ocorrido nos demais subsistemas sociais, ampliando-o, assim como atualizar o potencial de desenvolvimento contidos nas outras esferas sociais. (NEVES, 1984, p. 109)

Logo, o Direito é visto como agente procrastinador da mudança social, quando considera o aspecto estático da realidade social, exercendo controle das áreas sociais de conformidade; ao passo que o Direito exerce função transformadora, quando pugna pelo controle social das áreas sociais de não-conformidade, alterando as relações e os valores da sociedade.

Após as devidas considerações (ainda que superficiais) acerca da atuação do Direito, na sociedade, e ainda ressaltando a sua função educativa, é possível adentrar na temática do tópico acerca do aprendizando no curso de Direito.

Entendendo que o indivíduo, ao escolher aprofundar-se no conhecimento da ciência jurídica, deve ter em mente que não encontrará respostas objetivas, nem soluções imediatas para as questões que porventura lhe sejam apresentadas no decorrer da vida acadêmica, e tampouco na atuação profissional. Contudo, o mais importante é trazer a lume a compreensão de que ter acesso a essa ciência é compreender a sua complexidade, pois o estudante de Direito precisa ter claro em sua mente que o Direito, como ciência social aplicada, é uma excelente e importante ferramenta de controle social.

Conseqüentemente, o aprendizado em sala de aula, para ser considerado satisfatório e atender ao que se propõe, não pode furtar-se ao reconhecimento dessa realidade. A interação entre ensino e aprendizagem, no curso de Direito, deve atender à demanda de apresentar ao estudante de Direito a força transformadora e conservadora do objeto que trabalhará, no decorrer da sua existência social.

Dessa forma, em que pesem as práticas pedagógicas no curso de Direito, é importante considerar duas questões pertinentes para a compreensão do aprendizado jurídico. Inicialmente, os cursos de Direito carregam em si a simbologia do bacharelismo advindo, ainda, do processo de colonização. Por isso, o estudante de Direito, logo ao adentrar no primeiro semestre da faculdade, adquire um estereótipo: é visto pelos outros como detentor de um conhecimento diferenciado dos demais. E, por isso, logo se passa a ouvir o termo “Doutor”, como condição de superioridade intelectual.

Na verdade, o conhecimento jurídico é, sim, um conhecimento diferenciado, pois é considerado como instrumento institucionalizado de maior importância para o controle social. E, ainda, é a ciência que adentra nas demais áreas do saber, como estrutura técnica – através da legislação –, concedendo ou não direito objetivo e subjetivo para a execução do conhecimento técnico-científico adquirido. Um exemplo disso é o fato de que o estudante de Medicina, para exercer sua profissão, não basta cumprir os créditos exigidos na grade curricular do curso, mas precisa, também, atender exigências jurídicas estabelecidas no Decreto n. 20.931/32, que regula e fiscaliza o exercício da medicina, bem como respeitar o Código de Ética Médica, constituído por textos normativos reguladores de uma conduta específica, sendo, nesse caso, a carreira médica.

Isso permite observar a extensão de atuação do saber jurídico, especialmente quando se afirma que o Direito tem como função de a regulação da sociedade; e, conseqüentemente, traz em si elementos de maior atuação social.

Assim sendo, que o aprendizado no curso de Direito deve:

[...] ser o ensino primeiro e univeral, centrado na condição humana. Estamos na era planetária: uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p. 47)

Acrescenta o filósofo francês:

[...] conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. [...] O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no Universo. [...] Mas essas contribuições permanecem ainda desunidas. O homem continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. [...] é necessário promover grande desmembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana. (MORIN, 2000, p. 48)

Diante do exposto pelo educador francês, é notório o entendimento de que o estudante e o profissional de Direito têm como premissa colaborar com o desenvolvimento da sociedade, especialmente na concretização da justiça. A aprendizagem em sala de aula, no curso de Direito, precisa fazer o indivíduo se perceber no mundo de forma complexa e unitária, ao passo que também compõe a completude do corpo social.

Outra percepção vital para a análise do aprendizado jurídico consubstancia-se no fato de o curso de Direito ser um curso de bacharelado, e, conseqüentemente, os estudantes não possuem em sua grade curricular disciplinas voltadas para compreender e discutir a relação em sala de aula, bem como a importância da interação do ensino e da aprendizagem. Contudo, nas últimas décadas, observa-se um aumento significativo do interesse dos bacharéis de Direito em optarem pela carreira docente, como modo de exercer sua função social, ou, para alguns, apenas

exercerem uma profissão. E no posicionamento desses últimos é que se observa um grande entrave no desenvolvimento eficaz da aprendizagem, em sala de aula, pois posturas como essa entendem que o estudante de Direito deve-se munir (como se realmente fosse a uma guerra ou conflito) dos conhecimentos técnicos do Direito para, no momento oportuno, alvejar o oponente da relação conflituosa. Contudo, nem sempre esse operador do Direito terá condições de adentrar numa discussão em que se busque trazer à baila, além do conteúdo técnico, as percepções principiológicas do Direito, por lhe faltar bagagem cultural suficiente. E, assim, em situações como essas, o Direito, que poderia ser transformador ou conservador, fica inerte diante da passividade daquele que deveria mostrar o caminho mais adequado para a solução do conflito.

Entende-se, ainda, que a graduação em Direito carrega em si a formalidade de um ensino tradicional, com bases na divulgação do conhecimento técnico como verdade absoluta. E, ainda, talvez como consequência dessa autossuficiência da academia jurídica, muitos estudantes e atuantes do Direito, acabam por centralizar em si e em seu grupo a ideia de possuírem a amplitude do conhecimento, e, por isso, são capazes de abordarem diversas questões, seja na área do direito, seja em outros ramos das ciências sociais aplicadas e humanas¹².

Ainda, como característica peculiar do ensino jurídico, há de considerar ainda o aprendizado como pré-requisito de aprovação no Exame da Ordem, que atualmente tem direcionado o formato das aulas e das ementas disciplinares. Aqui não cabe uma crítica negativa à existência do Exame da Ordem, mas há de se questionar o método avaliativo utilizado, imerso no mesmo método tradicional de acumulação de conhecimentos. Há que se constatar, desse modo, que existe um hiato profundo entre a intenção das reformas recentes e dos projetos dos cursos de Direito e a realidade que se consegue, na atividade cotidiana, construir. (Roesler, p. 2)

5.2.1 Conhecimento dogmático

¹² Recentemente (2011) divulgou-se, nos cursos de Direito na cidade de Salvador, uma atividade de extensão no formato de Seminário cuja temática norteava questões históricas, antropológicas e sociológicas do Direito, e nas apresentações – palestra, minicurso – não havia uma presença sequer de um estudioso das áreas apresentadas. Todos os palestrantes eram advogados.

O aprendizado da ciência jurídica tem em suas discussões teóricas duas vertentes de relevância, as quais, ao contrário do que se discute em algumas academias, tornam o ensino jurídico completo.

O termo *dókein* é o que dá origem à palavra dogma, e o termo dogmático que tem como sentido a existência de algo definido, terminado, em do qual não se discute a veracidade, pois assim o é. Quando se fala em dogmática jurídica, então, fala-se, no princípio que rege a inegabilidade dos pontos de partida, ou seja, os conceitos apresentados no Direito são verdades plenas e absolutas, não restando margem a dúvidas, por isso, invalidando questionamento acerca de sua veracidade. Assim, entende-se como saber dogmático jurídico:

[...] o princípio jurídico expresso mediante a norma jurídica que deve ser preservado, à margem de outras considerações de natureza filosófica ou mesmo éticas. Subentende-se, nessa orientação, que o direito tem a finalidade básica e geral de promover e manter a ordem social e, por isso, situações peculiares que não estejam conforme a lei não devem prevalecer, sob pena de instaurar-se o caos, a desordem e a insegurança nas relações jurídicas. (COELHO, 2004, p. 326)

Segundo Tércio Sampaio Ferraz Júnior (1998, p. 19), o conhecimento dogmático do Direito é consequência de três heranças do pensamento jurídico europeu continental: a herança jurisprudencial dos romanos; a exegética dos medievais e a sistemática dos modernos.

Ao passo que se entende como aprendizagem dogmática a postura natural, espontânea, não questionadora, fazendo o aprendiz aceitar e acreditar em tudo que lhe é estabelecido. Além disso, o sujeito dogmático não pertence a si mesmo, e sim aos dogmas, vivendo no plano ôntico, apresentando uma postura pré-crítica.

Diante das considerações sobre o saber dogmático e a aprendizagem dogmática, é importante diferenciar o que se deseja discutir neste tópico. Pois, no decorrer da experiência acadêmica, o estudante de Direito irá se deparar com temáticas em que se apresentará o direito como uma verdade absoluta. As conhecidas disciplinas dogmáticas são aquelas que correspondem ao momento culminante da aplicação da Ciência do Direito, quando o jurista se eleva ao plano teórico dos princípios e dos conceitos gerais indispensáveis à interpretação, à

construção e à sistematização dos preceitos e dos institutos de que se compõe o ordenamento jurídico. (REALE, 2002, p. 322/333).

Dessa forma, ao estudante de Direito será informado que, no transcorrer da sua prática profissional, lhe serão apresentados problemas de interesse jurídico e que têm relação direta com a vida humana, e, por esse motivo, na apresentação desses problemas, caberá a ele apresentar soluções do caso concreto, embasados na estrutura legal e formalista do Direito. Ao passo que a aprendizagem, na sala de aula do curso jurídico, será vista como dogmática quando o professor aceita como natural a dificuldade de compreensão do aluno, entendendo que nada poderá ser feito para alterar esse fato. E, como consequência dessa aceitação, o professor costumeiramente aprovará a aluno nos créditos exigidos, postergando a possível superação dos limites do educando. Desse modo, o aluno também corrobora com a prática dogmática, ao entender que o que está exposto em sala e nos livros é a verdade única, absoluta, e, assim, deve utilizá-la na solução dos casos práticos, sem buscar formas inovadoras de interpretação do Direito e de sua aplicação.

Como figura representativa dessa forma de agir, na aplicação do Direito ao mundo concreto, tem-se o uso da:

Exegese [...] que se dava à interpretação das sagradas escrituras, dos dogmas do cristianismo. No contexto do pensamento racionalista francês, a exegese voltou-se para a lei consubstanciada no Código Civil, cujos preceitos passaram à condição de autênticos dogmas, considerando-se o intérprete escravo da lei e esta a única fonte válida do direito. (COELHO, 2004, p. 328)

Nessa linha de raciocínio, a discussão dogmática centraliza suas ideias em um dever de explicação do fato concreto, associado com dispositivo legal. E, por isso, no que tange à discussão dogmática, não há que se prender em justificações ou argumentações, mas na análise do fato para adequação com dispositivo legal. Essas discussões são frequentes nas disciplinas de caráter eminentemente dogmáticas – quando a discussão centraliza-se na graduação –, como discutir a improbidade administrativa ou a nova lei de estupro. São questões que necessitam de resposta imediata para os envolvidos:

no âmbito cotidiano da ação e da decisão, o pensamento dogmático parece ser indispensável porque se está, aqui, na esfera do agir, obrigado a estabelecer, a repensar e a manter um sistema fechado, um dogma. (Roesler, p. 4)

Compreende-se, de forma superficial, que no âmbito do conhecimento dogmático não há brechas para discussões se algo é justo ou não, mas aprende-se porque é a forma inicial de solucionar casos concretos.

5.2.2. Conhecimento zetético

O termo *Zétein* tem como significado perguntar, indagar, pesquisar. E, por esse motivo, o termo zetética identifica a busca da verdade mediante o questionamento constante, contrariando a disposição de respostas prontas e acabadas. Ao tratar da zetética, no conhecimento jurídico, entende-se que há uma prevalência do conteúdo da lei sobre o significado aparente das palavras.

Assim, a finalidade do Direito, para essa corrente, está na proteção dos interesses individuais, que se unem, e assumem um caráter social. Dessa forma, defende que a elaboração das leis ocorre a partir das situações concretas da vida; e, por esse motivo, a interpretação da lei não é a verdade absoluta, mas um critério relativo, estabelecido pelos fins visados pelo direito, em cada caso. Nessas circunstâncias:

[...] o juiz é um colaborador, dentro da ordem jurídica vigente, para que se realizem os ideais em que essa ordem se inspira. A ordem jurídica é um conjunto de leis e esses mandamentos afetam a vida humana, sempre cambiante, como cambiantes são os interesses, que estão sempre em competição. (COELHO, 2004, p. 337)

A aprendizagem de ordem zetética parte das evidências, constatações que podem ser verificadas e modificadas; e, por esse motivo, produzindo questionamentos infinitos, restando claro que é impraticável a busca por uma verdade única e absoluta.

É compreensível que a aprendizagem de nuance zetética, no meio jurídico, promove um ensino que buscará, na pesquisa, possíveis respostas para as dúvidas, recriando, indagando e investigando o saber, em potencial inacabado. Por esse

motivo, a zetética proporciona uma aprendizagem mais profunda, especialmente por colocar o dogma como mero ponto de partida para se buscar possíveis respostas ao caso concreto. A proposta zetética é visível em disciplinas que buscam compreender as motivações de uma determinada ação, ou mesmo de um conceito jurídico, podendo levantar possíveis respostas a serem verificadas no caso concreto e, a partir de então, traçar novos rumos ou melhorar as ações já utilizadas.

Vale considerar que a diferença entre o discurso dogmático e o zetético consiste no ponto de partida dessas correntes, enquanto no zetético utilizam-se premissas, ou seja, possíveis verdades, propensas à verificação científica, no discurso dogmático a premissa a ser utilizada é considerada como já estabelecida como algo inquestionável, e, sim, apenas aplicável.

Contudo, abstendo-se de uma postura maniqueísta, e buscando um olhar amplo do aprendizado, no curso de Direito, em vez de se buscar apresentar valores para esses dois saberes, e muitas das vezes valorizando um em detrimento do outro, é interessante perceber que a forma mais adequada de se atingir o objetivo da aprendizagem integral do estudante de Direito é aliar esses dois métodos na solução de conflitos sociais, de forma justa, ética. Entendendo, assim, ser possível a ampliação ou mesmo criação do Direito, no âmbito interpretativo, para adequação da norma ao caso concreto, e vice-versa.

Especialmente porque uma e outra apresentam limitações, como:

No que tange à orientação dogmática, a crítica revela que, deixando de considerar os aspectos éticos da ordem social e jurídica, garantida e legitimada pelo princípio jurídico, ela (dogmática), na verdade coloca o direito e a jurisprudência a serviço, não da paz, da ordem, da segurança, da liberdade e da justiça, mas das pessoas que se beneficiam de uma ordem social que deve ser mantida e a cujos interesses convém que permaneça inalterada. (COELHO, 2004, p. 367)

Enquanto:

[...] a hermenêutica de orientação zetética, a crítica revela que [...], embora subordinem declaradamente o princípio dogmático a considerações sociopolíticas, acabam por reduzir-se a um dogmatismo encoberto. Em outras palavras, seus pressupostos são dogmáticos, pois [...] não conseguem desligar o direito da ideia de ordem vinculada à estatatização da sociedade, nem da noção

idealista, anacrônica e evidentemente falsa do Estado como entidade situada acima da ordem social. (COELHO, 2004, p. 367).

Por fim, cabe considerar que, com o intuito de aprimoramento das decisões jurídicas, será sempre mais positiva quando intercalar questões de ordem zetética com a dogmática. E, na busca de um ensino e aprendizagem que atendam às necessidades do circuito indivíduo/sociedade/espécie¹³, a possibilidade de um estudo zetético do saber dogmático, bem como ~~verificar~~ a atuação do dogma na percepção zetética, só têm a acrescentar e a ampliar a percepção crítica do estudante de Direito. Especialmente por entender que este possui liberdade de analisar, mas o que não significa dizer que permanecerá apenas na esfera dos questionamentos, mas o conhecimento zetético – no saber jurídico – deve se preocupar em apresentar soluções possíveis e viáveis aos problemas apresentados.

5.3. O DISCURSO DO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA FORENSE

5.3.1. A sala de aula e o auditório perelmaniano

Seguindo a proposta teórica de Perelman, pode-se depreender que os atores envolvidos no processo de aprendizagem compõem a estrutura do que o autor afirma, como condição *sine qua non* para a existência de argumentação:

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. (Perelman, 1999, p. 16)

Nesse sentido, tem-se nessa relação de ensino a figura do orador que, na maior parte do tempo (delineando a proposta tradicional), apresenta-se na figura do professor a expor ideias e conceitos articulados em signos compreensíveis (pelo

¹³ Proposta defendida por Edgar Morin, por compreender que existe uma relação triádica indivíduo/sociedade/espécie, em que os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas **esse** processo deve ser realizado por dois indivíduos. Não sendo possível, assim, o indivíduo se tornar **absoluto** e supremo nesse circuito, o fundamental é a troca de saberes entre os envolvidos.

menos é o que se espera) ao auditório que, nesse caso é representado pelo corpo discente.

A busca do professor, na perspectiva perelmaniana, é obter a adesão daqueles a quem se dirige. (Perelman, 1999, p. 21). Ademais, a sala de aula ou o corpo discente é, para o professor (educador), o ponto de partida para a construção do conhecimento a ser apresentado. Isso se torna mais concreto e verdadeiro quando se observa que o mesmo professor de uma mesma disciplina utiliza-se de abordagens diversas, em salas diferentes, por compreender a singularidade do seu auditório.

No discurso do docente, há de se observar duas ações concomitantes na propagação do conhecimento que consiste nas ações persuasivas e convincentes. Quando o professor apresenta sua interpretação acerca de um conhecimento específico (muito natural no discurso zetético) e tem como objetivo angariar simpatizantes da sua ideia, ele incorre no fenômeno da persuasão, que tem como preocupação envolver um auditório específico (e a sala de aula é um auditório específico) da sua verdade.

Ao passo que, em outras circunstâncias (presentes no discurso dogmático), o professor, ao expor um determinado conteúdo técnico da ciência jurídica, buscará caráter racional da adesão, ou seja, pautará na cientificidade ou na positivação das regras a ser compreendida pelos graduandos de Direito.

Por fim, é possível afirmar que a performance desenvolvida pelos atores envolvidos na sala de aula, e, para esse trabalho, especificamente no curso de Direito, coaduna-se com a proposta da argumentação de Perelman, e ainda com relação ao orador e ao auditório. Nesse sentido, cabe apenas considerar que, por vezes, esse papel pode ser invertido, na sala de aula, ou seja, quando apresentadas propostas pedagógicas cooperativas o discente – até então visto como auditório - passa a compor o papel do orador, ao defender uma ideia sobre determinado tema proposto, ou quando expõe conteúdo dogmático, e passará a convencer seu auditório de que as informações apresentadas são verdadeiras, e, por isso, devem ser acatadas.

5.3.2 A influência do discurso do docente de Direito na construção do saber

Talvez seja esse o ponto culminante da proposta desta pesquisa, ao levantar como hipótese que o discurso do professor, em sua trajetória em sala de aula, em muito interfere na formação crítica e humanista do estudante de Direito, repercutindo, assim, em sua atuação profissional.

Todavia, antes mesmo de argumentar em defesa dessa proposta, é importante levar em consideração algumas questões que envolvem a relação entre professor e aluno, independente do nível escolar/acadêmico em que se faça presente essa relação. Isso porque a perspectiva que envolve a relação de ensino e aprendizagem que ocorre em uma sala de aula, ou nos ambientes que possuem a mesma finalidade desta, envolve um tipo de relação diferenciada das demais. Dessa forma, entende-se que a relação entre professor e aluno ultrapassa os limites da mera exposição de conteúdo ou do cumprimento programático exigido pelas instituições. E, ainda, aqueles professores que optam pelo distanciamento do contato com os aprendizes, ainda assim, esse tipo de comportamento promove um tipo de contato interpessoal, identificado e estudado pelos profissionais da área da psicologia:

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996,p.96)

Logo, tratar sobre a relação entre professor-aluno trará sempre complexos posicionamentos, pois, em certas circunstâncias, é uma relação tensa para ambos os lados, e que nem sempre é motivada por uma das partes. Esse convívio entre professor-aluno está cercado de outras relações e interesses que alteram o comportamento daqueles, como: a cobrança da instituição sobre o professor em aprovar o aluno, pois os dados estatísticos de aprovação em muito interferem na manutenção de investimentos; a cobrança dos pais sobre a escola a respeito do aprendizado técnico do filho, ainda que esse não tenha interesse; a pressão do mercado de trabalho na formação imediata de profissionais capazes para atuarem no mercado de trabalho, muitas vezes em tempo recorde; e outras tantas cobranças

que são levadas para a sala de aula, e que devem ser administradas pelos agentes: professor-aluno.

Além do mais, é importante considerar que, aliada a essa tensão, existem outras questões de âmbito interno dos agentes: professor-aluno, as quais nem sempre são administradas, mas que é em muito interferem no ensino e no aprendizado, como: o interesse do aluno, muitas vezes, em apenas compreender – e não aprender e apreender – o saber técnico que lhe garantirá preenchimento da vaga, seja num vestibular, seja num concurso público; a postura do educador, que traz como exemplo de professor aquele que, no passado, foi seu professor, mas que nem sempre se preocupou com questões didáticas e pedagógicas para facilitar o aprendizado. Ressalta-se que essa postura do educador é visível no comportamento dos professores acadêmicos que passaram pelo bacharelado, uma vez que, esses, no decorrer da sua formação, não tiveram contato com disciplinas e com práticas que discutissem questões pedagógicas. Por esse motivo, o que se observa é que, quando esses professores tiveram “bons” professores, tem-nos como exemplos, e, assim, tentam fazer o mesmo, ou, quando assim não os tiveram, entendem a prática tradicional como o método adequado e correto a ser utilizado em sala de aula.

Torna-se imperioso, também, considerar que em muito se observa a participação dos docentes em congressos, em seminários e demais eventos desse porte, mas sempre tratando de questões referentes ao saber técnico da sua atuação profissional, pouco se observam congressos, debates e seminários cuja temática seja sobre questões de ordem pedagógica (dito isso para os docentes do bacharelado).

Diante dessa situação, torna-se possível questionar o porquê desse comportamento, pois se se exige de qualquer profissional a constante qualificação acerca dos conhecimentos técnicos da sua área. Por qual motivo descaracterizaríamos a qualificação do professor nos assuntos pertinentes a sua prática pedagógica? Obviamente que se observa a exigência da qualificação de caráter pós-graduação *stricto e lato sensu* (Mestrado e Doutorado), mas essa qualificação ainda é voltada para o conhecimento técnico do saber específico, que deverá administrar em sala de aula, mas e a qualificação pedagógica? E as técnicas e métodos de aprendizado capazes de envolver os alunos na troca do conhecimento? E os métodos avaliativos que o professor pode adotar em sala para

promover o conhecimento e não para punir? E como entender a postura de docentes (bacharéis) que se entendem como autossuficientes?

[...] Lembro-me de uma brincadeira séria que corria entre os professores de uma de nossas universidades mais respeitadas. Diziam os professores que, para que a dita universidade fosse perfeita, só faltava uma coisa: acabar com os alunos... Brincadeira? Psicanalista não acredita na inocência das brincadeiras. Com isso concordam os critérios de avaliação dos docentes, impostos pelos órgãos governamentais: o que se considera, para fins de avaliação de um docente, não são as suas atividades docentes, a relação com os alunos, mas a publicação de artigos em revistas indexadas internacionais. O que esses critérios estão dizendo aos professores é o seguinte: "Vocês valem os artigos que publicam: publishorperish!" (ALVES, 2004, p. 28)

Tratar do tema ensino e aprendizagem terá sempre uma gama de delimitações e temáticas a serem tratadas e nunca esgotadas, pois envolve agentes que são dinâmicos e diferentes entre si, logo, as necessidades e expectativas dos envolvidos serão variáveis, conforme a sua própria complexidade.

Diante dessa dificuldade, considera-se que o recorte deste tópico consiste na análise daquele professor que não se percebe como mero transmissor do conhecimento, reconhecendo-se, na verdade, como ser capaz de despertar no outro (,) valores e sentimentos que proporcionarão reconhecer nesses a capacidade de alterar o espaço em sua volta.

[...] o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve, antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.(GADOTTI (1999, p. 2)

A tarefa do professor se torna a de um escultor, pois nem sempre os alunos (seja em qualquer nível) se apresentam na sala de aula como sequiosos, interessados no aprendizado do conteúdo a ser ministrado. Especialmente por entender que a educação formal é uma sequência temporal de fases, e que essas muitas vezes são por demais repetitivas, e, por isso, quando o estudante chega ao curso superior depara-se com repetição de ações pedagógicas as quais o tornaram acomodado,

anteriormente, dificultando, assim, seu posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

É importante verificar, também, que a atuação do professor, em sala de aula, e, conseqüentemente, a sua relação com os alunos são influenciadas, e quando não se tornam consequência imediata, da relação que o professor tem com a sociedade e a cultura. Ou seja, sua atuação docente será um reflexo do seu comportamento sociocultural.

Nesse diapasão, entende-se que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.97)

No tempo que se segue, e diante das necessidades que medram na contemporaneidade, não há que se entender e mesmo aceitar posturas em que o professor não se perceba como indivíduo que exerce influência capital na vida de um grupo específico. Da mesma forma que um juiz, ao analisar um caso, enfrenta a dificuldade de alterar a vida de uma pessoa, o docente de Direito precisa ter em mente que a forma como se posiciona diante dos casos concretos, apresentados em sala, a título de aprendizado, ou ainda a forma como apresenta a ciência jurídica em sua exposição programática, em muito repercutirão no olhar e no agir daqueles que o observam.

O mesmo enfrentamento que tem um juiz ou um advogado em analisar casos considerados difíceis de solução, quando, por exemplo, entram em conflito interesses principiológicos de mesmo valor; o professor também exerce uma atividade em que se depara com situações difíceis de serem superadas, como: falta de preparo e de interesse do aluno ou imposições curriculares, cumprimento temporal de certas atividades. Contudo, superar essas barreiras é que torna a atuação do docente ainda mais importante para atingir o resultado que se pretende.

Deve-se observar que um operador do Direito, diante da necessidade de ofertar respostas jurídicas a situações trágicas ou difíceis, subtende-se que aquele

aplicador do Direito traz em sua bagagem de conhecimento o preparo crítico que adquiriu em sala de aula, a partir da postura dos seus professores.

Nesse sentido:

[...] As virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve. Além disso, outro aspecto marcante é a metodologia que o professor utiliza, se o professor acredita nas potencialidades do aluno, se está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, pois, exerce práticas de sala de aula de acordo com as exigências e com os novos paradigmas da educação, isso também é relação professor-aluno. (LOPES, 1991, p. 147)

Acerca do docente de Direito, observa-se que ele, em sua prática pedagógica, faz uso das técnicas argumentativas de Perelman (inclusive, já apresentadas em capítulo anterior). Sendo, referente ao uso dos argumentos quase-lógicos, uma vez que, ao ministrar informações jurídicas, terá como objetivo envolver o discente no conhecimento jurídico, para que esse compreenda as formas de solução do caso concreto, a partir dos elementos argumentativos apresentados na defesa ou na acusação do respectivo caso. Exemplo dessa situação é o uso da regra da justiça, em que o discente entenderá a necessidade de aplicação de uma mesma regra a casos semelhantes, caso contrário, estaria diante de uma insegurança jurídica, conseqüentemente, um caos social ~~A qual~~, o qual ele, como aplicador do Direito, deverá evitar.

Associado a esses argumentos, verificar-se-á o uso de técnicas argumentativas baseadas na estrutura do real, as quais buscam estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover. (Perelman, 1999, p. 297).

É pertinente, nesse segundo tipo de argumento, aprofundar algumas definições importantes para compreender a atuação do docente. Por isso, a técnica argumentativa baseada na estrutura do real utiliza argumentos que se aplicam a ligações de sucessão, vinculando o fenômeno às causas e às conseqüências.

Nesse contexto, o professor, em seu discurso, fará uso do argumento pragmático, ao tratar da transferência de valor entre elementos da cadeia causal de uma ação, afirmando a relação direta entre causa ~~de~~ e conseqüência. Observa-se

esse argumento presente em aulas em que se apresenta a relação direta da positivação de lei ao caso concreto, e as consequências, em caso de cumprimento ou descumprimento da norma.

Denominamos argumento pragmático aquele que permite apreciar um ato ou acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. Esse argumento desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor. (Perelman, 1999, p. 303)

Seguindo a proposta do discurso baseado na estrutura do real, é comum observar o discurso do professor pautado na superação, muitas vezes, com o intuito de ampliar no aluno sua percepção de papel social. Especialmente, porque esses argumentos insistem na possibilidade de ir sempre mais longe, num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com crescimento contínuo de valor. (Perelman, 1999, p. 327). Ressalta-se que o educador, ao fazer uso desse argumento, o deixa perceptível, nas entrelinhas do seu discurso, especialmente quando há uma preocupação com a propagação do conhecimento para a prática profissional consciente do compromisso do aplicador do Direito.

Mas, sem sombra de dúvida, o argumento que traz importância na facilitação do conhecimento jurídico corresponde ao argumento da autoridade, e há de se considerar suas vertentes. Ao se falar em argumento de autoridade constata-se a relação dos atributos do orador com as informações prestadas. E, nesse sentido, no curso de Direito verifica-se duas formas de expressão desse argumento. A primeira, que consiste no respeito, na honra atribuída pelo profissional, que será tão respeitado quanto mais elevada for a sua qualificação acadêmica; e a segunda, que consiste na atuação profissional como aplicador do Direito, e não como docente. Ou seja, um professor que é Juiz de Direito, ao falar de certas regras processuais, dificilmente será questionado acerca da veracidade do argumento apresentado, uma vez que o fato da sua atuação presume que é conhecedor profundo da informação que apresenta.

A conclusão fornece o argumento de autoridade sob seu aspecto peremptório e absoluto (...). As autoridades invocadas são, o mais das vezes, salvo quando se trata de um ser cabalmente perfeito,

autoridades específicas; a autoridade delas é reconhecida pelo auditório, numa área específica

Ainda, cabe pontuar a interferência que o argumento de autoridade exerce na própria atuação crítica do corpo docente, uma vez que, em decorrência do respeito destinado à autoridade que expõe um determinado conteúdo, o orador se tornará, para muitos, exemplo a ser seguido numa dimensão educativa muito maior. Logo, se esse professor tem por hábito atitudes tradicionais, ou de verificar a atuação do Direito na sociedade como mera norma de subsunção, isso fará que muitos alunos adotem esse mesmo discurso e prática. E, quando questionado, a resposta será simples e comprobatória da interferência da autoridade: “Aprendi desta forma com Fulano de Tal”.

Contudo, o que se busca é o professor Hércules¹⁴, que deve dispor de ascendência sobre os alunos para convencer e persuadir o uso da sua proposta pedagógica, e, nesse sentido, não só o conhecimento técnico interfere, mas a própria conduta do professor, no meio social.

Certificará o docente de Direito se sua prática pedagógica atingiu o objetivo pretendido na formação de aplicadores do Direito, críticos e humanos, quando, no ato do juramento de colação de grau, os bacharéis de Direito tiverem a certeza de que devem acreditar no Direito como a melhor forma para a convivência humana, fazendo da sua prática profissional uma busca constante para concretização da justiça, combatendo a violência e socorrendo os que dele precisarem. E, assim tornar sua prática profissional numa busca constante, incansável, pela paz, pela liberdade a todos os indivíduos, portadores de direitos e de deveres, servindo-os sem distinção de classe social ou de poder aquisitivo. Entende-se que de outra forma não pode ser, pois o Direito não existiria, a justiça não se fortaleceria, e muito a menos a paz poderia se concretizar na sociedade, que é o espaço de todos.

6. PROCESSOS AVALIATIVOS DA GRADUAÇÃO DE DIREITO

¹⁴ Associação ao Juiz Hércules (nomenclatura apresentada por Dworkin) que é aquele dotado de habilidades especiais para solução de casos difíceis. Aqui, o professor Hércules seria aquele que, mesmo em meio às deficiências dos instrumentos pedagógicos, conseguiria colaborar no aprimoramento crítico do estudante de Direito.

6.1. O CRITÉRIO AVALIATIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

6.1.1. Critérios avaliativos internos da Instituição de Ensino Superior (IES)

O Ministério da Educação (MEC), órgão federal do Brasil, fundado em novembro de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a função de realizar estudos e despachos de todos os assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar. Atualmente, a estrutura regimental do MEC, declarada pelo decreto n. 4.791/2003, tem como área de competência: a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo desde o ensino fundamental até a educação superior; a avaliação, a informação e a pesquisa educacional; a pesquisa e a extensão universitária, além do magistério, e, ainda, a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

A lei n. 10.861/04 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes:

Art.1 [...]

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Nesse sentido, o SINAES, desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal, deverá assegurar:

Art. 2º [...]

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Assim sendo, a lei supracitada traz em seu texto normativo que o processo avaliativo da IES, bem como os cursos de graduação devem assegurar avaliação institucional, de caráter interno e externo, de forma a contemplar uma análise global e integrada da função social da IES.

Resta claro que, na tentativa de verificar acerca dos critérios e dos métodos avaliativos dos cursos, e, de uma maneira mais específica, das graduações; e, neste recorte temático, ao curso de Direito, é imperioso perceber que a primeira instituição a exercer essa função é justamente o MEC, que, através da Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino, representada na Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, determina os padrões de qualidade e critérios de avaliação dos cursos de graduação em Direito, em documento específico, disponibilizado pelo próprio Ministério.

Nessa determinação, entende o MEC que a gestão de qualidade de ensino envolve atividades, as quais englobam a política, a garantia, o acompanhamento e a melhoria da qualidade do ensino, as quais devem corroborar com a política geral da Instituição de Ensino Superior (IES).

Entende o MEC que a IES deverá configurar um perfil – atendendo às peculiaridades regionais - do discente de Direito em que norteará toda a prática pedagógica. Assim, a IES deverá proporcionar:

- a) Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- b) sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;

- c) sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- d) competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- e) capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- f) capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 4)

Nessa perspectiva, o discente de Direito deverá desenvolver as seguintes habilidades para efetiva atuação profissional:

- a) comunicação e expressão: deverá ser capaz de estabelecer comunicação interpessoal, de expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos e de interpretar a realidade;
- b) raciocínio lógico, crítico e analítico: deverá ser capaz de operar com valores, formulações matemáticas, além de estabelecer relações formais causais entre fenômenos. O graduando deverá também ser capaz de expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- c) visão sistêmica e estratégica: deverá demonstrar a compreensão do todo, de modo integrado e sistêmico, bem como suas relações com o ambiente externo;
- d) criatividade e iniciativa: deverá ser capaz de propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar um espírito empreendedor;
- e) negociação: deverá ser capaz de demonstrar atitudes flexíveis e de adaptação a terceiros e a situações diversas;
- f) tomada de decisão: deverá ser capaz de ordenar atividades e programas, assumir riscos e decidir entre alternativas;
- g) liderança: deverá ser capaz de influenciar o comportamento do grupo com empatia e equidade, visando a interesses interpessoais e institucionais;
- h) trabalho em equipe: deverá ser capaz de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas.

A relação entre o perfil regional da IES com as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, no decorrer do curso, é considerada pelo MEC como um dos métodos avaliativos acerca da qualidade do curso, como instituição, bem como método avaliativo acerca da formação do discente. Para tanto, é de responsabilidade da IES o encaminhamento de relatório, ao MEC, apresentando o cumprimento dessa exigência.

Ressalta-se que nesse mesmo critério avaliativo o MEC também entende ser necessário analisar indicadores, como: total de alunos aprovados, índice de evasão, análise do perfil profissional dos egressos, bem como aprovação em pós-graduação, concursos públicos e participação em atividades desenvolvidas pela IES.

Diante da apresentação desses indicativos prestados pela IES, o MEC deve analisar a sistemática e os indicadores oferecidos pela IES, a fim de constatar o atendimento do perfil e das habilidades apresentadas pela IES.

Nessa avaliação, tem-se como critério avaliativo o perfil do docente, em que se identificará a qualificação, a experiência profissional docente e não docente, o regime de trabalho, o plano de carreira e a remuneração. Diante desses critérios, o MEC estabelece como primeiro critério de qualidade do curso, a seguinte proporção:

- Conceito A: quando a IES obtiver 15% de doutores, 40% de mestres e 30% de especialistas.
- Conceito B: 30% de mestres e 30% de especialistas.
- Conceito C: 20% de mestres e 40% de especialistas.
- Conceito D: 10% de mestres e 20% de especialistas.

No que tange ao regime de trabalho, ou, à carga horária disponível do professor, para prestação do serviço docente na área do ensino, pesquisa e extensão, entende o MEC que deve haver a seguinte proporção qualitativa:

- Conceito A: 30% dos docentes em tempo integral.
- Conceito B: 25% dos docentes em tempo integral.
- Conceito C: 20% dos docentes em tempo integral.
- Conceito D: 10% dos docentes em tempo integral
- Conceito E: valor inferior a 10% dos docentes em tempo integral.

Ainda, sobre o critério avaliativo que envolve o corpo docente, a IES, em seu relatório avaliativo a ser mensurado pelo MEC, deve descrever o esforço realizado para qualificação do docente, especialmente na formação de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), bem como o incentivo da IES na participação de congressos e de simpósios científicos.

Além do mais, a IES deve fazer constar no relatório o projeto acadêmico, pontuando: a concepção, a finalidade e os objetivos do curso, o perfil do profissional que se pretende formar, o número de vagas, a adequação dos turnos de funcionamento, o tamanho das turmas para as aulas práticas e teóricas, a carga horária por ciclo, bem como o período máximo e mínimo de integralização, em anos. A descrição desses fatores demonstrará ao MEC o cumprimento efetivo da proposta do projeto pedagógico e seu resultado prático. Associado a esses critérios, a IES deve comprovar o cumprimento do currículo pleno, através dos conteúdos básicos essenciais, adequando-os à carga horária satisfatória; bem como a adequação do ementário das disciplinas, com a bibliografia básica. Além do mais, o estágio supervisionado, a distribuição equilibrada entre conteúdos práticos e teóricos, a exigência de trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão são requisitos preponderantes no conceito de qualidade da IES, e sua relevância como instituição de ensino superior.

Ressalta-se, ainda, que critérios como a infraestrutura da biblioteca e a estrutura física da IES exercem importante valor na avaliação do MEC, por se tratar da condição orgânica que é oferecida ao discente para que ele possa adequadamente desenvolver as habilidades exigidas para sua atuação socioprofissional.

Além do mais, o corpo discente também se torna critério de avaliação para valoração do curso, especialmente por considerar como relevantes questões do tipo: atuação dos alunos nos órgãos colegiados, através do centro acadêmico; participação deles em atividades de monitoria e de grupos de pesquisa; índice de aproveitamento nas disciplinas e de frequência em sala de aula. Entende-se que esses são meios de se exteriorizarem as habilidades de comunicação e de expressão, de iniciativa, de negociação e de liderança, exigidas no processo avaliativo da qualidade da IES.

As atividades de pesquisa, através de linhas e de grupos de pesquisa específicos, além das atividades de extensão (indicando parcerias, convênios) , em que a IES exerce seu papel de agente social, bem como mecanismos de autoavaliação institucional e do curso (no caso de Direito) , incluindo informações sobre aproveitamento efetivo das avaliações, para realização de melhorias do curso são critérios qualitativos mensurados pelo MEC, para a atribuição do conceito global

do curso, o qual garantirá permanência dele na IES, além do incentivo das políticas públicas destinadas à valoração do curso de Direito, na sociedade.

Por fim, compreende ser esse o primeiro percurso avaliativo desenvolvido pelo MEC em que, utilizando procedimentos e instrumentos diversificados, dentre eles a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, identificando as condições de ensino oferecidas aos estudantes, para bom desempenho das suas atividades acadêmicas, e, conseqüentemente, profissionais.

6.1.2. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

Outra importante modalidade de avaliação dos cursos de graduação (e para o recorte da pesquisa, do curso de Direito) , utilizada pelo MEC, com a instituição do SIANES, consiste no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – antigo provão. O objetivo do ENADE consiste em acompanhar o processo de aprendizagem e de desempenho do acadêmico, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação. Ou seja, o ENADE, ao apresentar os resultados da avaliação em relação aos estudantes de Direito, informará, em caráter qualitativo e quantitativo, se houve, efetivamente, desenvolvimento das habilidades exigidas pelo plano pedagógico do curso de Direito, numa perspectiva multidisciplinar.

O ENADE, que tem caráter trienal em relação aos cursos avaliados, iniciou em 2004, a inspeção dos cursos de graduação das áreas de: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

6.1.2.1. Primeiro relatório do ENADE no curso de Direito/ 2006

O curso de Direito teve sua primeira avaliação por amostragem no ano de 2006, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, a partir das diretrizes estabelecidas pelo INEP, que, por sua vez, condicionou suas exigências a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, as quais – por sua vez – foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação do MEC.

O primeiro exame do curso de Direito avaliou, através de questões de ordem objetivas e discursivas, a capacidade do graduando de analisar conceitos de ordem jurídica, como: argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos, aliados a uma postura reflexiva e crítica, indispensável à prestação da justiça, condição *sine qua non* para o exercício da ciência jurídica.

Os componentes curriculares avaliados tiveram como referencial questões envolvendo ética, justiça, democracia, cidadania, dignidade da pessoa humana, solidariedade, além de princípios e valores interdisciplinares perceptíveis em disciplinas, como: Ciência Política, Economia, História e Direito Constitucional. Associado às questões interdisciplinares, houve questões específicas do conhecimento jurídico, das áreas de Direito, como: Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, Trabalho, Internacional e Processual.

O ENADE de 2006 contou com a participação de 891 (oitocentos e noventa e um) cursos, predominando a porcentagem de 47,7% dos cursos instalados na região Sudeste. Com relação à categoria da IES, 88,3% das instituições avaliadas foram instituições de ensino privado, ficando 5,6% representadas pelas instituições federais e 3,7% pelas instituições estaduais.

No que diz respeito à amostra total de estudantes que foram convocados para a prova, a correspondência foi de 88.407, sendo que desse valor total:

- 16,2% não compareceram (com abstenção maior entre os ingressantes do que em relação aos concluintes).
- a média geral da prova foi de 41,9 – os ingressantes obtiveram média mais baixa, de 39,1, e os concluintes obtiveram média de 46,6.
- o desvio padrão foi de 13,8 – sendo esse valor mais significativo entre os concluintes.
- a nota máxima obtida por um concluinte foi de 88,1 e de 86, por um ingressante.

Ao fazer comparação entre o desempenho de ingressantes e de concluintes, conclui-se que as notas dos concluintes foram mais elevadas do que a dos ingressantes, pois 52,9% dos concluintes obtiveram notas superiores a 40 pontos e menores ou iguais a 60 pontos, ao passo que 56,4% dos ingressantes obtiveram notas superiores a 30 e menores que 50 pontos.

Com relação ao desempenho do acadêmico de Direito e sua relação territorial, a nota mais elevada entre os concluintes ocorreu na região Nordeste, atingindo 48,9 pontos, acima, inclusive, da média nacional, que foi de 46,6. Com relação aos ingressantes, a região Nordeste também obteve média de 40,2 superior à média nacional, que foi de 39,1. Ressalta-se que as médias mais baixas, entre os ingressantes e concluintes, ocorreram na região Norte, com média de 38,1 e 45,7, respectivamente, enquanto que, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste a média foi de 39 pontos.

Tendo como foco as categorias administrativas das IES, ou seja, levando em consideração as instituições privadas, federais e estaduais (:), conclui-se que, entre os ingressantes, a maior nota foi adquirida pelas instituições estaduais, com 58 pontos, e a menor nota pelas instituições privadas, com 46,4 pontos. Ao passo que, entre os concluintes, as maiores notas foram atingidas pelas instituições federais e estaduais, com 59 pontos, e a menor nota foi também, no caso dos concluintes, obtida pelas instituições privadas, com 46,9 pontos. Resta claro, assim, que há uma nítida diferença de desempenho entre os acadêmicos de Direito das instituições públicas com relação às privadas.

Como já exposto, as questões avaliativas do ENADE se dividem entre questões de conhecimento geral e específico. As questões de conhecimento geral aferem habilidades, como: estabelecer comparações, ler e compreender textos, analisar argumentos, analisar situações problemas, fazer inferências por dedução. Nesse quesito que avalia a formação geral dos acadêmicos de Direito, concluiu-se que o desempenho dos ingressantes e dos concluintes se assemelhou, obtendo as notas 47 pontos e 50,4 pontos; respectivamente. Associando as notas referentes à formação geral com os agrupamentos regionais do país, observou-se que:

- entre os ingressantes, a nota mais baixa ocorreu na região Norte, com nota 45,4 pontos.
- entre os ingressantes, a nota mais alta foi das regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 47,9 pontos.
- entre os concluintes, as notas mais baixas foram na região Norte e Sudeste, com notas 49,1 e 49,7, respectivamente.
- entre os concluintes, a nota mais alta foi no Nordeste, com 52,3.

Ainda sobre o critério de formação geral, mas associando-o com as categorias administrativas da IES, observou-se, mais uma vez, que as maiores notas entre os ingressantes foram adquiridas pelas instituições estaduais, com 58 pontos, ao passo que as instituições privadas obtiveram 46,4 pontos. Da mesma forma que os concluintes das instituições federais e estaduais tiveram notas superiores a 58 pontos, contra 49,6 pontos das instituições privadas.

Outro detalhe importante na catalogação dessas notas foi a incidência de médias abaixo da nacional ter ocorrido apenas nas instituições privadas. A queda dessas nota acabou interferindo na redução da média nacional, sendo de 47 pontos para os ingressantes e de 50,4, para os concluintes.

Com relação às questões de conhecimento específico, os acadêmicos são avaliados sob a perspectiva de fazerem leitura e compreensão de textos jurídicos; utilização de raciocínio jurídico; adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, de atos e de procedimentos; correta utilização da terminologia jurídica; utilização da legislação, jurisprudência e demais fontes do Direito.

Na apuração dos resultados quantitativos, observou-se, inicialmente, que a nota geral, referente ao conhecimento específico, foi inferior à nota geral atribuída ao conhecimento geral, ou seja, os alunos não tiveram o mesmo desempenho nas questões de ordem jurídica, sendo a média geral de 35,5, ao passo que a média geral, referente ao conhecimento geral, foi de 48,2. Além do mais, os concluintes apresentaram nota superior à dos ingressantes, 42,8 e 31,2, respectivamente. Relacionando as notas do conhecimento específico dos ingressantes e as dos concluintes, com os critérios de regionalidade das IES, têm-se:

- as maiores notas obtidas nos quesitos de conhecimento específico ocorreram na região Nordeste, com 32,5 entre os ingressantes, e 45,4, entre os concluintes.
- as notas mais baixas foram observadas na região Centro-Oeste, com 30 pontos para os ingressantes e 41,6 para os concluintes.

No que diz respeito à categoria administrativa das IES, observou-se que as médias mais elevadas entre os concluintes ocorreram nas instituições estaduais e federais, com 56,7 e 56, respectivamente; ao passo que as menores médias – mais uma vez – ocorreram nas instituições privadas, com 30,5 pontos.

Por fim, com relação às questões de ordem subjetiva utilizadas pelo ENADE, para avaliação do acadêmico de Direito, observou-se que os resultados de desempenho, nas duas questões discursivas de formação geral, apresentaram médias superiores do que as questões objetivas, também de caráter geral, 48,4 e 46 pontos, respectivamente. Ao passo que nas questões do componente específico as notas médias dos ingressantes e dos concluintes foram, respectivamente, 35,9 e 47,4, indicando desempenho melhor do que nas questões discursivas. Essas diferenças podem ser atribuídas à maior complexidade desse tipo de questão.

Em decorrência da sistemática utilizada pelo ENADE/2006 obteve-se um panorama nacional dos cursos de Direito, considerando: perfil e habilidades dos acadêmicos de Direito, categoria e organização acadêmica, estratificadas por região.

Assim, do total de 811 cursos de Direito avaliados pelo ENADE/2006:

- 9 cursos obtiveram conceito 1
- 405 obtiveram os conceitos 2 ou 3;
- 61 cursos obtiveram conceito 4;
- 32 cursos obtiveram conceito máximo, nota 5;
- 304 cursos não obtiveram conceito.

A região Sudeste apresentou a maior quantidade de cursos participantes, sendo 365 cursos com significativa diversidade de conceitos, pois seus cursos obtiveram notas de 1 a 5, dispostas da seguinte forma: maior concentração nas faixas 2 e 3 (198 cursos), 131 cursos sem conceito e 11 cursos com nota 5.

A região Sul apresentou-se como o segundo maior número de cursos avaliados: 179 cursos, sendo que 22,3% dos cursos obtiveram nota 2; 35,8% alcançaram nota 3; dois cursos receberam nota 1 e 8% obtiveram as médias 4 e 5.

A região Nordeste participou com 136 cursos avaliados, sendo que: 48,5% dos cursos não receberam conceito; 1,5% obtiveram conceito 1; 7,4% obtiveram conceito 2; 22,1%, conceito 3; 14% atingiram conceito 4 e 6,6% conseguiram o conceito máximo.

A região Centro-Oeste representou 10% do total de cursos avaliados, e a distribuição dos conceitos configurou-se na seguinte proporção: 39,5% não obtiveram conceito; 2,5% foram avaliados com conceito 1; 23,5% avaliados com conceito 2 e 3 cada; 6,2% obtiveram conceito 4 e 4,9% alcançaram conceito máximo.

A região Norte participou com a menor quantidade de cursos de Direito, apenas 50, dos quais 32% não receberam conceito; 28% atingiram conceito 2; 22% obtiveram conceito 3 e 14% alcançaram o conceito 4.

Com relação ao critério de categoria administrativa da IES concluiu-se que dos 811 cursos avaliados: 88,4% são instituições privadas; 5,5% são instituições federais; 3,7% são instituições estaduais e 2,3% são instituições municipais. Desse valor total, 304 cursos ficaram sem conceito, sendo 287 correspondentes a instituições privadas, 11 estaduais, 5 municipais e 1 federal.

Aponta-se, ainda, que os melhores desempenhos se concentraram nas instituições estaduais e federais, em contraposição às instituições privadas e municipais. Dos 32 cursos que obtiveram nota máxima, 20 são oriundos de instituições federais, 10 de estaduais e 2 de privadas.

No que tange ao quesito do perfil socioeconômico do estudante, também diagnosticado pelo ENADE, aquele é considerado pelo MEC como um conjunto significativo de informações que auxiliam na melhoria da qualidade da educação superior, seja na formulação de políticas públicas, seja na atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

O questionário, composto por questões de múltipla escolha, abordou questões referentes ao perfil socioeconômico, à influência da mídia e de diversas fontes de informação, à avaliação das condições de ensino da instituição, além das propostas pedagógicas e dos processos relacionais.

Dessa forma, o questionário – previamente enviado aos alunos selecionados para a amostragem – foi respondido por 191.590 estudantes, sendo: 71.508 concluintes e 120.082 ingressantes provenientes de 891 cursos de Direito, o que correspondeu a 87,5% da população de alunos. Dentre os participantes, 88,3% são acadêmicos oriundos de instituições privadas; 5,6% de instituições federais; 3,7% de instituições estaduais e 2,4% de instituições municipais. No que diz respeito à distribuição territorial: 47,7% localizam-se na região Sudeste; 20,8%, na região Sul; 16,4%, na região Nordeste; 9,5, na região Centro-Oeste e 5,6%, na região Norte.

Da tabulação desse questionário, obteve-se o seguinte perfil socioeconômico do acadêmico de Direito:

- gênero: 51,5% são do sexo feminino e 48,5% do sexo masculino;
- faixa etária: média de 24 anos;

- etnia: 69,8 se consideram brancos e 22,2% se consideram pardos;
- participação no mercado de trabalho: 33,7% não trabalham e 28% trabalham, mas ainda recebem ajuda da família;
- formação do ensino médio: 69% do ensino regular; 15,3% cursos profissionalizantes; 4,5% magistério e 9,1% de supletivo.
- categoria de escola: 40% fizeram todo o curso médio em escola pública e 42% em escolas privadas;
- recurso midiático para se manterem informados: 39,2%, TV; 37,2% ,internet; 15,4%, jornais; 4,7%, revistas e 2,7%, rádio;
- uso da biblioteca da IES: 72,3% afirmam usar com frequência, sendo maior essa porcentagem entre os alunos ingressantes;
- fonte de pesquisa para trabalhos: 44% usam a biblioteca e 35,8% da a Internet, como primeira fonte de pesquisa;
- jornada de estudo: 40,2% estudam entre 1 e 2 horas semanais; 30,8% entre 3 e 5 horas;
- participação em atividades de iniciação científica: 71,8% não participam de nenhuma atividade.

A apresentação desses dados que compõem o perfil socioeconômico dos acadêmicos de Direito mostra alguns dados preocupantes, especialmente no que diz respeito ao tempo de estudo semanal, destinado à absorção do conhecimento técnico, e à participação em atividades de cunho científico e de extensão consideradas como condições fundamentais para a formação técnica e humanista do cientista do Direito.

Ao final do relatório elaborado pelo MEC, após tabulação de todos os dados conferidos na avaliação ENADE/2006, chegou-se à conclusão de que as melhores notas, em média, entre os ingressantes de Direito, foram obtidas pelos alunos com maior dedicação aos estudos; curiosamente, por alunos pertencentes ao IES, cuja biblioteca possui um acervo desatualizado e uma quantidade insuficiente de exemplares, e por alunos com classe social mais alta. E, com relação aos concluintes, as melhores notas foram obtidas, novamente, pelos alunos de classe social mais alta e por alunos com maior dedicação aos estudos, que, nesse caso, são aqueles que leem vários livros durante o ano, além dos livros obrigatórios do curso e que dedicam um grande número de horas semanais aos estudos.

6.2. O CRITÉRIO AVALIATIVO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

6.2.1. Exame da Ordem dos Advogados

O Decreto nº 19.408/30, publicado no governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), sob o discurso de atender à necessidade de prover melhor o funcionamento da justiça, fazendo equitativa distribuição dos feitos, além de normalizar o desempenho dos cargos judiciários e, assim, diminuindo o ônus entre os litigantes. E, ainda em busca do ideal da justiça gratuita, prestigiando a classe dos advogados, reorganiza as Cortes de Apelação e institui a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Art. 17. Fica criada a Ordem dos Advogados Brasileiros, órgão de disciplina e selecção da classe dos advogados, que se regerá pelos estatutos que forem votados pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, com a colaboração dos Institutos dos Estados, e aprovados pelo Governo.

Nesse sentido, tem-se a lei ordinária nº 4.215/63, sancionada no governo de João Goulart, a qual instituía o primeiro Estatuto da OAB, o qual sofreu alterações pelas leis ordinárias nºs 5.390/1968, 5.681/1971, 5.842/1972, 5.960/1973, 6.743/1979, 6.884/1980 e 7.346/1985 e do decreto-lei nº 505/1969. Contudo, com a lei nº 8.906/94 tem-se o Estatuto da OAB (vigente e legítimo até o momento), o que preconiza o espírito de unidade, reiterando os princípios e os ideais que são indispensáveis para o bom desempenho desse Órgão de classe.

No que diz respeito à ação desse Órgão de classe e à sua atuação como avaliador do ensino jurídico, tem-se que, na década de 60, a OAB deixa de reconhecer o rúbula¹⁵, e prioriza a formação acadêmica, além de definir a obrigatoriedade do estágio supervisionado. E, em 1996, inicia a aplicação do exame avaliativo (Exame da Ordem), destinado aos alunos concluintes para, então, obterem a inscrição na OAB e, conseqüentemente, exercerem a função social de defensores da justiça.

O Exame da Ordem tem gerado diversas discussões acerca da sua constitucionalidade, bem como da sua capacidade de mensurar, de forma considerável, a capacidade de o bacharel de Direito de exercer sua função como advogado. Ocorre que o STF, por unanimidade, negou o provimento ao Recurso Extraordinário (RE 603583), o qual questionava a obrigatoriedade do exame; e, como o recurso teve repercussão geral reconhecida, a decisão desse processo –

¹⁵Era o advogado que, não possuindo formação acadêmica em Direito (bacharelado), obtinha a autorização do órgão competente do Poder Judiciário (no período imperial), ou da entidade de classe (primeiro do Instituto dos Advogados; a partir da década de 1930 da OAB), para exercer, em primeira instância, a postulação em juízo.

obviamente – será aplicada a todos os demais que busquem o mesmo fim. Logo, até o presente, o Exame da Ordem é considerado constitucional, necessário, e é realizado de forma contínua, no Brasil.

Vale considerar que os argumentos apresentados pelos defensores da suspensão do Exame da OAB giram em torno da impossibilidade de essa avaliação mensurar, de forma real, a capacidade do bacharel em Direito para atuação prática. Dentre os argumentos utilizados, tem-se que o exame para inscrição na OAB contraria o princípio da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do livre exercício das profissões. Argumentam, ainda, que o objetivo dessa avaliação deveria ser abarcado pelo MEC, juntamente com a OAB, no acompanhamento e na fiscalização dos cursos de Direito, seja na sua autorização de abertura, seja no credenciamento que confere o direito de permanência do ensino jurídico, nas IES.

Em contraposição, argumentam que o Exame da OAB é, em si, legítimo, pois auferir à população uma segurança (ainda que mínima e aparente) acerca da qualidade do profissional de Direito, além de servir como um termômetro de caráter quantitativo e qualitativo para a qualidade dos cursos de Direito das IES. Vale considerar que o MEC, através do secretário de Educação Superior do MEC, já se manifestou no sentido de que o Exame da OAB é uma forma complementar de avaliação do curso de Direito, especialmente porque o Exame da OAB, aliado ao ENADE, é capaz de conjecturar a qualidade dos cursos de Direito e, conseqüentemente, assegurar à sociedade ~~da~~ a formação de uma classe profissional ética e comprometida com a garantia e com a execução dos direitos fundamentais.

Nesse contexto, o provimento de nº 144/2011, do Conselho Federal da OAB, promoveu modificações no Exame de Ordem, seja em relação ao seu conteúdo programático, seja em relação ao material de consulta permitido na segunda fase. Ressalta-se que, anterior a esse provimento, o bacharel em Direito, na realização da segunda fase do Exame, poderia valer-se de consulta a material bibliográfico, o que não é mais possível. Tem-se que o exame é dividido em duas fases de avaliação, sendo que a primeira utiliza a ferramenta de questões objetivas, de caráter eliminatório, em que será exigido conhecimento geral das disciplinas de ordem teórica; ao passo que a segunda fase, denominada como prova-prático-profissional, consiste na redação de peça processual e de questões de ordem prática, sob a

forma de situações problema. Logo, observa-se que nesse segundo momento o aluno será avaliado acerca da sua capacidade de solução de problemas jurídicos.

Nessa ótica, a OAB avaliou que, de acordo com o quinto exame unificado da OAB, 106.086 bacharéis em Direito participaram do processo avaliativo, e desses, 24,5% obtiveram aprovação, correspondendo a 26.010 bacharéis que passaram a integrar o quadro de inscritos da OAB. Fazendo contraposição com os resultados anteriores do Exame da OAB, esse foi, até o momento – desde a unificação do exame – o melhor índice de aprovação, pois em exame anterior, 88% dos 104.126 participantes do Exame foram reprovados, e, ainda, as 90 instituições que não obtiveram aprovação no Exame, também não adquiriram conceito na avaliação realizada pelo ENADE. Tal fato leva a entender que há um mínimo de relação no saldo qualitativo entre os critérios avaliativos realizados pelo MEC e pela OAB.

Até o momento, a OAB entende que os resultados obtidos no Exame da Ordem não atendem aos requisitos exigidos para exercício pleno das atividades advocatícias, de forma que reitera a importância do critério avaliativo, pois coaduna a necessidade *sine qua non* de o bacharel de Direito ter facilidade em utilizar-se das informações técnicas do Direito, bem como da capacidade de argumentar e de apresentar soluções jurídicas para os problemas sociais apresentados em prática profissional.

6.2.2. Selo de recomendação da OAB

A OAB, entende que a formação educacional do acadêmico de Direito deve transcrever o desejo de oferecer uma boa técnica profissional, e, por esse motivo, o foco da formação acadêmica deve-se basear na formação de cidadãos críticos, atuantes e, acima de tudo, humanistas. Por esse motivo, a OAB, para conferir certificado de qualidade de curso (SELO OAB RECOMENDA); além de utilizar o exame unificado como critério avaliativo, através de Comissão Especial, desde 2001, tem utilizado como outro instrumento de avaliação a ponderação entre os índices obtidos pelos bacharéis, nos Exames de Ordem, e o conceito obtido no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Atualmente, a OAB certificou 89 (oitenta e nove) cursos de Direito, sendo que os maiores números das instituições certificadas situam-se em São Paulo,

perfazendo um total de 13 cursos, ficando o estado da Bahia em quarto lugar, com 6 (seis) instituições contempladas, dentre elas: Universidade Federal; Universidade Estaduais: do Estado da Bahia, de Feira de Santana, de Santa Cruz, do Sudoeste da Bahia e a Universidade Católica do Salvador.

Esse critério avaliativo, utilizado pela OAB, tem recebido aplausos da classe, bem como da sociedade, incluindo o próprio MEC, por ser uma forma de combinar os resultados obtidos pelo ENADE, os quais apresentam um perfil qualitativo e quantitativo dos ingressantes e dos concluintes acadêmicos de Direito; além de avaliar a condição da IES e o preparo dos docentes formando um conjunto completo a ser qualificado, e atendendo as diretrizes do MEC e OAB.

Nesse sentido, o cruzamento dessas avaliações permite o uso de um critério lógico, capaz de mensurar a habilidade do acadêmico, o preparo e o empenho do docente e a atuação da IED na formação de bacharéis éticos, capazes e conscientes do seu papel na sociedade.

6.3. OUTROS CRITÉRIOS AVALIATIVOS

Diante da preocupação com a qualidade do curso de Direito, especialmente em relação ao real preparo que as IES proporcionam na qualificação teórica e humanística dos bacharéis em Direito, tendo em vista resultados qualitativos, como Exame da Ordem e ENADE, a Escola Nacional de Magistratura (ENM) vem articulando a participação do poder Judiciário no credenciamento dos cursos de Direito, no Brasil. A proposta de atuação da ENM, no credenciamento dos cursos de Direito, consistiria na possibilidade de juízes e de desembargadores opinarem sobre a qualidade dos cursos. E, assim, contribuindo na formação de cursos que garantam a finalidade social do ensino jurídico contribuindo com a aplicação dos princípios norteadores do respeito a dignidade da pessoa humana. Além de atender de forma clara os preceitos pedagógicos exigidos como requisitos necessários para devida propagação do conhecimento técnico-científico, e sua atuação no mundo prático, no universo das coisas, onde tudo acontece.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado partiu da premissa de que o discurso do professor, em sala de aula, seja nas disciplinas de caráter propedêutico, seja nas de conhecimento dogmático, exerce vital interferência na formação crítica e humanista do bacharel em Direito, sendo essa condição fundamental para o devido desempenho profissional, independentemente do cargo ou da atividade a ser exercida pelo bacharel em Direito.

Em assim sendo, o olhar do pesquisador, no decorrer do estudo, buscou verificar – não só nos estudos bibliográficos e estatísticos, mas no cotidiano da atividade acadêmica – a ocorrência da relação entre professor-aluno para, então, confirmar ou refutar a hipótese apresentada.

Nessa perspectiva, é fundamental perceber que, para uma pesquisa como esta, é necessário alargar o campo de visão do objeto de estudo, a fim de não incorrer em riscos de análises metodológicas.

Inicialmente, a partir da revisão bibliográfica, na área da educação, observando questões pedagógicas, foi possível depreender que, na relação ensino e aprendizagem, o professor/educador exerce papel de relevância no aprendizado do aluno, especialmente por ser ele o condutor dos mecanismos e das informações necessárias que o aluno deve adquirir, ao longo da sua trajetória educativa. Contudo, esse se torna o primeiro aspecto a ser analisado com maior prudência, pois entender que a atividade desenvolvida pelo professor contribui na formação do aluno, não significa afirmar, na mesma proporção, que essa formação terá caráter crítico e humanístico.

E é nesse sentido que se observa a existência de variáveis, envolvendo o aluno e o professor, as quais podem alterar substancialmente o resultado pretendido. Logo, no que diz respeito à figura do professor, é importante analisar a formação acadêmica deste, pois, sendo profissional da área de licenciatura, pressupõe-se que ele, no decorrer da sua trajetória acadêmica, teve acesso a ferramentas e a recursos, os quais devem ser utilizados no exercício da profissão docente, como forma de contribuir para o resultado desejado. Já quando se trata de docente com formação em bacharelado, entende-se que para esse não foram apresentados métodos e critérios pedagógicos necessários para atuação em sala de

aula, o que fatalmente acabaria por comprometer o bom desempenho da sua função, como docente. Ressalva deve ser feita, a essas duas condições do professor, pois o fato de o profissional ser licenciado não lhe garante efetividade comprovada, na boa execução das atividades, ao passo que, pelo fato de possuir formação em bacharelado, o profissional se torne incapacitado para atuação acadêmica, especialmente por ter disponíveis cursos de qualificação, como pós-graduação, que lhe permita o desenvolvimento das habilidades pedagógicas necessárias. Essa se torna uma variável possível de alterar o resultado pretendido.

De mais a mais, em relação ao papel do docente nessa relação de aprendizagem, é imperioso considerar que, além da relação professor-aluno, há a relação entre professor-instituição (nesse recorte se dá entre professor- IES), a qual, muitas vezes, direciona numa via única a função do docente no cumprimento de carga horária e de exigências curriculares, as quais nem sempre atendem aos objetivos estabelecidos pelo professor como condição para aprendizado pleno. Ainda, não é possível desconsiderar que as condições físicas e os recursos tecnológicos - além dos exemplares disponíveis na biblioteca - disponíveis pela IES exercem influência no preparo das atividades curriculares do docente, pois, diante na ineficiência dessas condições, o professor acaba tendo tolhidas a elaboração de estudos e as aulas que ultrapassem a condição da sala de aula e da lousa. Além, de se observar, em alguns contextos, a discrepância entre a exigência feita pela IES, no cumprimento total das atividades do professor e o retorno financeiro concedido aos educadores, pois, ainda que a docência tenha em muito a simbologia da vocação, não se pode desconsiderar que a remuneração não condizente com a realidade da atividade profissional, muitas vezes, interfere nos resultados pretendidos.

Não é possível desconsiderar outra situação que em muito interfere na qualificação técnica-pedagógica do docente de Direito, pois o MEC e a IES exigem do docente de Direito a qualificação de Mestrado e de Doutorado, uma vez que essa é, ao mesmo tempo, uma exigência que limita a área do saber desse profissional. O MEC, em sua avaliação qualitativa do docente de Direito, entende que este deve circunscrever seu conhecimento na área específica do Direito, ou seja, o docente, para ser reconhecido, a título de valorização acadêmica, necessita ter pós-graduação (*stricto e lato sensu*) inserida nas grades curriculares específicas da ciência jurídica. O que se pode entender é que a preocupação com a qualificação do docente se circunscreve ao conhecimento técnico, sendo, nessas condições,

obrigado, a deixar de lado o interesse de uma qualificação pedagógica (na área da educação, por exemplo) por exigência externa, a qual não atenta para uma questão fundamental: da mesma forma que um advogado da área de família precisa de qualificar-se nessa área, ou um juiz trabalhista deve-se atualizar acerca dos conhecimentos específicos da atuação; o docente também necessita de atualização de práticas e de métodos pedagógicos que lhe possibilitem a atuação efetiva em sala de aula, pois é esse seu espaço de trabalho.

Reconhece-se a existência de outras variáveis que envolvem o professor, diante da premissa apresentada, mas entende-se, até por uma questão de recorte, que, por ora, as apresentadas são suficientes para refutar ou para afirmar a hipótese levantada.

Afastando-se do agente educador, e analisando o agente aluno, é primordial notar que o resultado pretendido de uma formação crítica e humanista do acadêmico de Direito em muito sofre influência das variáveis que o envolvem. Entende-se que o histórico escolar do estudante, seja no ensino médio formal, profissionalizante, magistério e supletivo; e ainda a formação em escolas públicas ou privadas em muito determina o caminho que ele deseja estabelecer em sua trajetória acadêmica. Existem estudantes preocupados em apenas obter um diploma de nível superior; outros interessados na aprovação no exame da OAB, para exercício profissional, com fins de realização financeira e pessoal; bem como há aqueles que optam pelo curso de Direito para realização de concurso público e, assim, adquirirem estabilidade econômica, e há, ainda, aqueles que, finalmente, se enquadram no perfil pretendido, que é o estudante que busca uma formação integral, por compreender a importância da sua atividade na promoção do bem comum.

Levando em consideração que essas condições que envolvem o aluno e o professor são fatores que afetam o resultado do discurso do professor, em sala de aula, no que pese a uma formação condizente com o que se espera do bacharel em Direito, é possível considerar que o esforço empreendido pelo professor em superar suas limitações para promover diálogo construtivo, no ambiente acadêmico, em muito depende de fatores externos, como interesse do aluno e das metas desejadas pela IES, pois ainda que o discurso do docente e a prática pedagógica estejam voltados para a promoção de um conhecimento interdisciplinar, o resultado pretendido deve estar aliado ao interesse do acadêmico, que ocorre em conjunto, dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, ao analisar os dados colhidos pelo ENADE e pelo Exame da Ordem, especialmente pelo ENADE, observa-se que o perfil do acadêmico de Direito está longe de atender, ainda, ao que se tem como ideal, especialmente pelo baixo envolvimento dos alunos em atividades de caráter extensivo e científico. E, sobre esse aspecto, nos dados colhidos pelo questionário respondido pelos alunos, restou claro que a falta de interesse de mais de 70% dos alunos em atividades como essas, indispensáveis à formação crítica e humanista, ocorre por desinteresse, e não por falta de oferta da IES.

Conseqüentemente, os exames avaliativos da OAB reiteram a necessidade de olhar-se para o ensino jurídico sob o enfoque de ser o espaço destinado ao estudo e à prática de uma ciência que projeta resultados imediatos na sociedade. Logo, é inadmissível que alunos, docentes, IES, órgãos públicos e a sociedade entendam e aceitem ser a ciência jurídica conhecimento restrito e limitado a um grupo social que tenha atitude amorfa e insensível à realidade em que se vive. Especialmente por ter em mãos um documento positivado e legítimo, que é a Carta Magna, a qual inaugura uma nova fase na história do país, no que tange ao reconhecimento de um Estado Democrático de Direito, o qual não pode se limitar à descrição de direitos, de regras e de deveres, e, sim, a executá-las em todos os níveis estabelecidos pela CF/88, por ser a única forma de entender a existência, de fato, de uma democracia.

E, para tal feito, o acadêmico de Direito, antes mesmo de iniciar sua trajetória no curso, precisa entender a complexidade dessa realidade, que exige a formação de profissionais que tenham capacidade de concretizar a Carta Magna. Ademais, o docente, em sua prática em sala de aula, precisa realizar o trabalho incansável de superação dos limites impostos por questões externas, e, ainda, as internas, para exercer a função que lhe compete de auxiliar, de orientar o estudante de Direito no desenvolvimento das habilidades e das competências indispensáveis à formação humanística do aprendiz, entendendo-se que o discurso de autoridade em muito influencia a obtenção desse resultado.

Todavia, compreendendo a complexidade que envolve o resultado pretendido, é importante incluir a responsabilidade da IES, no sentido de oferecer condições necessárias para o pleno desenvolvimento das ações de competência do aluno e do professor.

Ademais, considerando a complexidade do processo educacional e os avanços necessários para concretizar o direito social à educação, previsto na CF/88 e nas leis infraconstitucionais (a exemplo da LDB), e, em especial, na qualidade satisfatória do ensino jurídico, entende-se a necessidade e importância das avaliações internas e externas, utilizadas pela IES, ENADE e Exame da Ordem como relevante ao preparo adequado do profissional que manejará com os elementos práticos provedores da ordem e do bem-estar social, exteriorizando assim, o caráter educativo do Direito.

Os acadêmicos de Direito precisam beber da fonte do saber apresentado pelos docentes que, por vocação, reconhecem-se escultores de uma obra-prima, capaz de alterar uma história, quando consciente da sua força e da sua capacidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Editora Educator, 2004.

AMARAL, Gustavo. *Direito, escassez e escolha: critérios jurídicos para lidar com a escassez de recursos e as decisões trágicas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

ARISTÓTELES, Retórica. Editora Edipro, 2000.

ATIENZA, Manuel. As razões do Direito – Teorias da argumentação jurídica, tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. – São Paulo: Landy Editora, 2006.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2 ed. Lumen Juris, 2000.

BEZERRA, Paulo César Santos. Sociologia Jurídica. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. *Linguagem jurídica*. 5 ed. Editora Saraiva, 2010.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Nova Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed, 1993.

CAMARGO, Margarida Maria Lacombe. Hermenêutica e Argumentação jurídica: uma contribuição ao estudo do direito. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CUNHA JUNIOR, Dirleyda. *Curso de Direito Constitucional*. 3 edição. Editora JusPodium, 2009.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação*. 7 ed. Editora Atlas, 2011.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos humanos fundamentais*. 13 ed. – São Paulo: Saraiva, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Editora Martins Fontes. 8 ed. Editora Martins Fontes, 2009.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. In. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 187-206, julho de 1999. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Disponível 20 de outubro de 2012.

LE GOOF, Jacques. *Para um novo conceito de idade média: tempo, trabalho e cultura no ocidente*. Editorial Estampa, Lisboa. 1980. 27 ed. – São Paulo: Saraiva, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. Série: Formação do professor. Cortez Editora, São Paulo, 2005.

MACCORMICK, Neil. *Retórica e o estado de Direito*. Tradução Conrado HubnerMender. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. *Argumentação jurídica e teoria do direito*. Tradução Waldea Barcellos. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para educação do futuro*. Tradução de Carolina Eleonara F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MONREAL, Eduardo Novoa. *O Direito como obstáculo à transformação social*. Tradução de Gérson Pereira dos Santos. Porto Alegre, Fabris, 1988.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à educação*. Renovar, 2002.

NEVES, Marcelo da Costa Pinto. *O Direito como fator de desenvolvimento*. In. *Revista do instituto dos advogados de Pernambuco*. 1984

PERELMAN, Caim. *Tratado da argumentação*; tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RUST, Leandro Duarte. *Jacques Le Goff e as representações do tempo na idade média*. Revista de História e Estudos Culturais. Abril/Maio/Junho de 2008. VOL. V, n. 2 ISSN 1807-6971. Disponível em 23 de setembro de 2012.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Brasileiro*. 26 edição. Malheiros Editora, 2006.

SILVA NETO, Manoel Jorge. *Curso de Direito Constitucional*. 5 ed. Editora Lumen Juris, 2009.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. Em busca do direito justo. São Paulo: Saraiva, 2010

_____. _____. *Hermenêutica e interpretação jurídica*. – São Paulo: Saraiva, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Fundamentos da história do Direito*. 3 ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Del Rey, 2006.