

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E JURÍDICAS - CEJURPS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA JURÍDICA – PPCJ
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA JURÍDICA – CMCJ
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DO DIREITO POSITIVO

**ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO: ENSAIO
SOBRE A PRODUÇÃO DO DIREITO NA PÓS-MODERNIDADE**

ALEXANDRA SILVIA SCOZ

Itajaí/SC, 2012

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA JURÍDICA – PPCJ
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA JURÍDICA – CMCJ
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DO DIREITO POSITIVO

**ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO: ENSAIO
SOBRE A PRODUÇÃO DO DIREITO NA PÓS-MODERNIDADE**

ALEXANDRA SILVIA SCOZ

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado em Ciência Jurídica da
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Ciência Jurídica.

Orientador: Professor Doutor Josemar Sidinei Soares

Itajaí/SC, 2012

AGRADECIMENTO

A todas as pessoas que, com dedicação e carinho, contribuíram para a realização deste estudo.

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai, Humberto Silvio Scoz (*in memoriam*), pelo que eu sou.

“Quando o desejável era impossível, foi entregue a Deus; quando o desejável se tornou possível, foi entregue à ciência; hoje, em que muito do possível é indesejável e algum do impossível é desejável, temos de partir ao meio tanto Deus como a ciência. E no meio, no caroço ou no miolo, encontramos-nos, com ou sem surpresa, a nós próprios.”.

Boaventura de Sousa Santos

TERMO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro, para todos os fins de direito, que assumo total responsabilidade pelo aporte ideológico conferido ao presente trabalho, isentando a Universidade do Vale do Itajaí, a Coordenação do Curso de Mestrado em Ciência Jurídica, a Banca Examinadora e o Orientador, de toda e qualquer responsabilidade acerca do mesmo.

Itajaí/SC, 2012

Alexandra Silvia Scoz

Mestranda

PÁGINA DE APROVAÇÃO

**SERÁ ENTREGUE PELA SECRETARIA DO CURSO DE MESTRADO EM
CIÊNCIA JURÍDICA DA UNIVALI APÓS A DEFESA EM BANCA.**

ROL DE CATEGORIAS

Rol de Categorias que o Autor considera estratégicas à compreensão do seu trabalho, com seus respectivos conceitos operacionais.

Civilização

Sociedade que possui alguma forma de organização política.

Ensino jurídico

Instrução/educação, no que tange a questões de Direito, através de um processo de ensino-aprendizagem.

Graduação

Grau na etapa inicial do ensino universitário.

Direito

Segundo Cesar Luiz Pasold, o Direito constitui-se como elemento valorizador, qualificador e atribuidor de efeitos a um comportamento, com o objetivo de que seja assegurada adequadamente a organização das relações humanas e a justa convivência, tendo a Sociedade conferido ao Estado o necessário poder coercitivo para a preservação da ordem jurídica e a realização da Justiça.¹

Política pedagógica

Conjunto de estratégias e critérios a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem para a efetivação da apreensão do conhecimento, no seu mais amplo sentido.

Educação

De acordo com Abbagnano, “Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais [...]”.²

Estética

Conforme Abbagnano, “Com esse termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. [...] Esse substantivo significa propriamente “doutrina do conhecimento sensível”.³

Ética

Consoante Abbagnano, ética é a “[...] ciência do fim para o qual a conduta dos

1 PASOLD, Cesar Luiz. **Prática da pesquisa jurídica**: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito. 8. ed. rev. atual. amp. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2003. p. 232.

² ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Rossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 357.

³ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Rossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 426.

homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o *fim* quanto os *meios* da natureza do homem [...]”.⁴

Humanismo

Movimento filosófico que tem como fundamento a natureza humana, bem como sua dignidade, seus limites e interesses.⁵

Pós-modernidade

O Conceito Operacional dessa Categoria será composto ao longo da Pesquisa e apresentado, no momento oportuno.

⁴ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Rossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 442.

⁵ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Rossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 602-603.

SUMÁRIO

RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
EDUCAÇÃO E DIREITO	4
1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO	4
1.1.1 ANTIGUIDADE	5
1.1.2 IDADE MÉDIA	11
1.1.3 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE	17
1.2 ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO: MOMENTOS HISTÓRICOS	26
1.2.1 ENSINO JURÍDICO E UNIVERSIDADE NO MUNDO OCIDENTAL	26
1.2.2 ENSINO JURÍDICO E UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	33
CAPÍTULO 2	55
CURSO DE DIREITO: PROPULSOR DO CONHECIMENTO JURÍDICO?	55

2.1 NORMAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: EMBATES DE CIDADANIA	55
2.1.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	55
2.1.2 DIRETRIZES CURRICULARES	64
2.2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ABORDAGEM À COMPREENSÃO DO PROCESSO AVALIATIVO	73
CAPÍTULO 3	83
O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL E O AMBIENTE PÓS- MODERNO	83
3.1 QUEM EDUCA O CIDADÃO?	83
3.1.1 A RELAÇÃO COM O SABER	85
3.1.2 HISTÓRIA, SOCIEDADE, POLÍTICA E ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO	90
3.2 O ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO: RUPTURA DO DISCURSO, FUNDAMENTOS DOS VALORES E POLÍTICA JURÍDICA	94
3.2.1 A CRISE DA MODERNIDADE	95

3.2.2 REFLEXÕES E SUPERAÇÕES PÓS-MODERNAS: RAZÃO E SENSIBILIDADE	102
3.2.3 O ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO COMO COMPROMISSO POLÍTICO: MAPEANDO O PÓS-MODERNO	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIA DAS FONTES CITADAS	117
ANEXO 01 – MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE DIREITO DE DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS	129
ANEXO 02 - PARCIAL REGULAMENTO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE HUMBOLDT BERLIM.....	132

RESUMO

A presente dissertação apresenta um ensaio sobre o ensino jurídico de graduação brasileiro e o seu papel na produção do Direito na pós-modernidade. Aborda o tema sob a ótica da história da educação e do ensino jurídico de graduação no Brasil. Discorre a respeito do curso de Direito e o seu papel na propulsão do conhecimento jurídico, na perspectiva da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das diretrizes curriculares do curso, demonstrando um verdadeiro embate de cidadania. Descreve o processo avaliativo do ensino de graduação em Direito no Brasil. Defende a necessidade de uma oxigenação curricular com os conceitos e valores pós-modernos, como o da ética, estética e humanismo. Diante da perspectiva da existência de uma crise da modernidade, propõe a reflexão e a superação pós-moderna dos conceitos de razão e sensibilidade, assim como o ensino jurídico de graduação brasileiro como compromisso político. Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa: Principiologia, Constitucionalismo e Produção do Direito.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Graduação. Produção do Direito. Pós-modernidade.

ABSTRACT

This dissertation presents an essay on graduate-level legal education in Brazil, and its role in the production of law in post-modernity. It addresses the subject from a perspective of the history of education and graduate-level legal education in Brazil. It talks about law school, and its role in promoting legal knowledge, from a perspective of the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education, and the curricular guidelines of the law courses, demonstrating a true clash of citizenship. It describes the evaluation process in law schools in Brazil, and defends the need to inject concepts and values of postmodernism into the curriculum, such as ethics, aesthetics and humanism. Faced with the prospect of a crisis of modernity, it proposes a postmodern reflection and overcoming of the concepts of reason and sensibility, and the idea of graduate-level legal education in Brazil as a political commitment. This thesis is part of the Line of Research: Principiology, Constitutionalism and Production of Law.

Keywords: Legal Education. Graduation. Production of Law. Post-Modernity.

INTRODUÇÃO

O objeto da presente Dissertação é apresentar um ensaio sobre o ensino jurídico de graduação brasileiro e o seu papel na produção do direito na pós-modernidade, justificando-se pela ânsia do devir transformador, ético, estético, reflexivo, humanizado, do ensino jurídico de graduação, nessa fase de transição que se denominou pós-modernidade.

O seu objetivo institucional é a obtenção do título de Mestre em Ciência Jurídica pelo Curso de Mestrado em Ciência Jurídica da Univali.

O seu objetivo científico é identificar a visão apresentada pela educação no ensino jurídico de graduação brasileiro, em que consiste a política pedagógica do ensino jurídico de graduação brasileiro e verificar se os currículos dos cursos de Direito brasileiros estão aptos a propiciar a efetivação do conhecimento de acordo com os anseios sociais da atualidade. Também o seu objetivo é pesquisar, do ponto de vista dos princípios constitucionais, o direito à educação no âmbito do ensino jurídico dos cursos de graduação e propor, utopicamente, alternativas destinadas ao aperfeiçoamento da educação no ensino jurídico dos cursos de graduação brasileiros.

Para o equacionamento do problema são levantadas as seguintes hipóteses:

a) a educação aplicada no ensino jurídico do curso de graduação em Direito corresponde, no Brasil, a uma visão pós-moderna;

b) a política do ensino jurídico de graduação habilita o profissional do Direito às questões complexas da Sociedade pós-moderna (ética, estética e humanismo);

c) as grades curriculares do ensino jurídico encontram-se voltadas para fornecer ao operador do Direito temas de técnicas de procedimento ou de formação do conhecimento (ética, estética e humanismo);

d) o método de ensino-aprendizagem utilizado nos cursos jurídicos de graduação brasileiros propicia a formação de um conhecimento crítico-reflexivo e apto, portanto, a efetivar-se em todas as áreas jurídicas de atuação;

e) a capacitação dos docentes que operam os programas do ensino jurídico de graduação demonstra-se eficiente à completa apreensão do conhecimento jurídico pelos discentes;

Os resultados do trabalho de exame das hipóteses está exposto na presente Dissertação e são aqui sintetizados como segue.

O Capítulo 1 apresenta uma síntese histórica da educação no ocidente, bem como as principais contribuições dos povos orientais à educação na Antiguidade. Ao abordar este período histórico, demonstra os traços da educação na África, Ásia, Índia, China e, especialmente, nas culturas grega e romana. Após, dedica-se à educação na Idade Média, com a predominante influência da Igreja. Para concluir a síntese histórica, mostra o perfil da educação na modernidade, o seu desenvolvimento no Brasil e na pós-modernidade.

O Capítulo 2 discorre sobre o curso de Direito por meio de uma investigação de seu papel na propulsão do conhecimento jurídico, abordando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as diretrizes curriculares. Também são apresentadas reflexões sobre o ensino jurídico nos cursos de graduação, numa abordagem à compreensão do processo avaliativo do ensino do Direito no Brasil.

O Capítulo 3 dedica-se ao ensino jurídico de graduação no Brasil e o ambiente pós-moderno, e aborda a educação do cidadão na perspectiva da sua relação com o saber, a história, a sociedade e a política, bem como a ruptura do discurso e os fundamentos dos valores e Política Jurídica. Discorre sobre a crise da modernidade e propõe reflexões e superações pós-modernas no que tange à razão e à sensibilidade. Por fim, apresenta um mapeamento pós-moderno para o ensino jurídico de graduação brasileiro como compromisso político.

O presente Relatório de Pesquisa encerra-se com as Considerações Finais, nas quais são apresentados pontos conclusivos destacados, seguidos da estimulação à continuidade dos estudos e das reflexões sobre o ensino jurídico de graduação brasileiro e o seu papel na produção do direito na pós-modernidade.

Quanto à Metodologia empregada, registra-se que, na Fase de Investigação, o Método⁶ utilizado foi o Indutivo, na Fase de Tratamento dos Dados, o Cartesiano e, no presente Relatório da Pesquisa, é empregada a base indutiva⁷. Foram acionadas as técnicas do referente⁸, da categoria⁹, dos conceitos operacionais¹⁰, da pesquisa bibliográfica¹¹ e do fichamento¹².

Nesta Dissertação, as categorias principais estão grafadas com a letra inicial em maiúscula e os seus conceitos operacionais são apresentados em glossário inicial.

⁶ “Método é forma lógico-comportamental na qual se baseia o Pesquisador para investigar, tratar os dados colhidos e relatar os resultados”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. p. 206.

⁷ Sobre os métodos e técnicas nas diversas fases da Pesquisa Científica, vide PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 81-105.

⁸ “explicitação prévia do motivo, objetivo e produto desejado, delimitado o alcance temático e de abordagem para uma atividade intelectual, especialmente para uma pesquisa”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 54.

⁹ “palavra ou expressão estratégica à elaboração e/ou expressão de uma idéia”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 25.

¹⁰ “definição estabelecida ou proposta para uma palavra ou expressão, com o propósito de que tal definição seja aceita para os efeitos das idéias expostas”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 37.

¹¹ “Técnica de investigação em livros, repertórios jurisprudenciais e coletâneas legais”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 207.

¹² “Técnica que tem como principal utilidade otimizar a leitura na Pesquisa Científica, mediante a reunião de elementos selecionados pelo Pesquisador que registra e/ou resume e/ou reflete e/ou analisa de maneira sucinta, uma Obra, um Ensaio, uma Tese ou Dissertação, um Artigo ou uma aula, segundo Referente previamente estabelecido”. PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed . rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. especialmente p. 201-202.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E DIREITO

1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Tratar sobre o ensino jurídico de graduação brasileiro e a sua relação com a produção do direito na pós-modernidade requer uma reflexão acerca da história que tem por objeto a ação humana, porque, tendo em vista o estudo proposto, não pode a história ser pensada em dissonância com o ser humano, pois esse é seu objeto.

Nesse âmbito, a história toma o corpo de ciência que objetiva o relato dos acontecimentos ao longo do tempo. Também adquire o significado de intérprete da ação transformadora do ser humano no tempo¹³ ou o estudo da sua realidade¹⁴.

O ser humano é o resultado do devir histórico, na medida em que, através da sua vivência, constrói a cultura e a si próprio num constante vai e vem característico da condição humana, ou seja, num processo de encontros e desencontros rumo ao seu desenvolvimento, em que passado, presente e futuro aglutinam-se dialeticamente nesse ser em constante transição.¹⁵

Nesse processo dialético está (deve estar) a educação, “[...] como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo, consecução de sua *forma* completa ou perfeita etc.; portanto, como passagem gradual [...] da potência ao ato dessa forma realizada.”¹⁶

¹³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 15.

¹⁴ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. p. 1.

¹⁵ O desenvolvimento humano resultante do processo histórico não é assertiva aceita de forma unânime na doutrina. Aranha expõe que “[...] é ilusório – e ideológico – constatar o ‘progresso’ das civilizações, sem perceber que ele traz no seu bojo a violência, e portanto a barbárie, isto é, o retorno a formas anteriores ao processo civilizatório.” ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 18.

¹⁶ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1. edição coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 358. Um conceito generalizado, porém também elucidativo de educação é trazido pelo mesmo autor: “Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico.” ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 357.

Já a pedagogia – do grego *paidos* (crianças) e *agogos* (conduzir)¹⁷ –, que tem por objeto a educação,

[...] entendida como racionalização dos processos formadores, mostra-se identificável através das coordenadas de projeção e programação, no sentido de que os três momentos canônicos em que se articula o discurso educativo – vale dizer, o antropológico (relativo ao educando), o teleológico (relativo aos objetivos da educação) e o metodológico (relativo às modalidades educativas) – devem ser considerados de dois pontos de vista, o científico e o filosófico [...].¹⁸

O objetivo do presente trabalho, neste momento, é tratar sobre o histórico da educação, de forma a traçar o perfil da educação em cada fase da história, notadamente em relação à civilização ocidental, exceto quanto ao conteúdo relativo à antiguidade que traz incursões sobre a história da educação dos povos orientais, uma vez que, em tal período, foram tais povos os precursores do processo educacional.

1.1.1 Antiguidade

Nas sociedades primitivas, em que a educação, que era universal (todos tinham acesso à educação), era permeada por um caráter mítico e oral: as crianças aprendiam imitando os adultos de forma integral (todos os aspectos do ser humano eram abrangidos)¹⁹.

Esses são os traços característicos da educação da pré-história (período que se origina com o início da vida humana na terra, o que ocorreu há aproximadamente 3(três) milhões de anos²⁰ e termina com o surgimento da escrita há aproximadamente 5(cinco) mil anos²¹), em que o culto ao sagrado imperava em toda a sociedade, ordenando o *modus vivendi*

¹⁷ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1991. p. 115.

¹⁸ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 872.

¹⁹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 82-84.

²⁰ O primeiro hominídeo teria sido descoberto em 1924, na África do Sul, na pedreira de Taung. MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 202.

²¹ PASSEIWEB. **O Surgimento da escrita**. 2010. Disponível em: <www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/geral/surgimento_da_escrita>. Acesso em: 01 abr. 2010.

essencialmente rudimentar naquele meio primitivo, bastante recente em relação à evolução humana na Terra²².

As primeiras civilizações da antiguidade surgiram a partir do quarto milênio a.C. no norte da África e na Ásia (Oriente Próximo, Oriente Médio e Extremo Oriente), sendo a mais antiga delas a do Egito, que se manteve por aproximadamente três mil anos.²³

A educação egípcia era fundamentalmente religiosa e iniciava-se nas famílias, sendo os pais os primeiros educadores dos filhos a transmitir-lhes os costumes que jamais eram discutidos, mas apenas seguidos, com fé²⁴.

Nos templos, era oferecida a educação mais proeminente do Egito e, muito embora qualquer pessoa pudesse dela participar, somente as classes nobres efetivamente tinham acesso a esse tipo de instrução, que abrangia escrita, botânica, zoologia, geometria e normas de administração, sempre voltada à prática e com certa dose de castigos²⁵.

Outras duas grandes civilizações antigas que se destacaram no processo educacional foram a Índia e a China.

A educação na Índia variava conforme a casta²⁶ a que pertencia o aluno e recebia relevante influência do hinduísmo e do budismo.

A religião hinduísta, essencialmente ritualística e relacionada à prática do sacrifício de animais, foi introduzida pelos arianos, por volta do século VIII a.C., tendo como deus *Brahman*, o Absoluto, a realidade imutável do

²² De acordo com Andrade, “Para se ter uma idéia mais concreta da evolução humana, pode-se reduzir toda a idade da Terra, 4,6 bilhões de ano, a um dia, iniciando esse à meia-noite. A vida teria surgido às quatro horas da madrugada, os dinossauros dominaram o planeta só às onze da noite e os primeiros hominídeos surgiram uns dois minutos antes de chegar a nova meia-noite. E nós humanos aparecemos uns três ou dois segundos antes de findar o dia.” ANDRADE, Lédio Rosa de. **Violência: psicanálise, direito e cultura**. Campinas: Millennium, 2007. p. 152.

²³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 31 e MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 9-10.

²⁴ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 26-27.

²⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 28-29.

²⁶ As principais castas eram as seguintes: a) *brâmanes* (sacerdotes); b) *xátrias* (guerreiros e nobres); c) *vaixás* (comerciantes, agricultores e artesãos); d) *sudras* (servos). Os brâmanes eram os mais importantes e os sudras, os menos considerados. Alheios às castas, havia os párias que, por não terem origem divina, eram considerados miseráveis. COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1991. p. 95.

Universo, e como livros sagrados os *Vedas*, palavra que, em sânscrito, significa sabedoria.²⁷

Segundo essa difundida religião, o autoconhecimento é a fonte da sabedoria e ele somente pode ser atingido através da intuição mística fundamentada na profunda atenção e na dedicada concentração²⁸.

Assim, Gilberto Cotrim expõe que “o objetivo educacional supremo é libertar a alma individual (*Atman*) do ciclo interminável de reencarnações (*Samsara*), fazendo-a integrar-se com o Absoluto (*Brahman*)”.²⁹

O budismo foi a religião fundada no século VI a.C. por Sidarta Gautama, conhecido pelo adjetivo Buda (o Iluminado), que pregava uma educação espiritual fulcrada na meditação e no desapego rumo à autoconscientização do aluno³⁰.

A educação na China, influenciada pelo Confucionismo e pelo Taoísmo, fundados respectivamente por Confúcio e Lao Tsé no século VI a.C., revelando-se o primeiro mais conservador que o segundo, esse a condenar o sistema educacional impositivo das escolas, demonstrou-se profundamente tradicionalista, operando-se pela transmissão da sabedoria constante nos livros clássicos de forma precisa e visando ao autocontrole e à moderação³¹.

Assim, ao educador chinês cabia instruir o aluno para a vida presente, no seu aspecto natural e social. As questões metafísicas da busca pelo eu espiritual ou pelo reencontro divino não faziam parte da educação chinesa³².

Após o surgimento da educação nas civilizações orientais, duas outras grandes civilizações fizeram-se presentes no processo educacional: a grega e a romana.

²⁷ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 96.

²⁸ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 97.

²⁹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 98.

³⁰ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 98-102.

³¹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 104.

³² COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 104.

A ideia de educação como um processo destinado à formação integral do homem surgiu na Grécia; assim, deve-se aos gregos o desenvolvimento inicial do humanismo, enquanto educação do ser humano em seu aspecto físico e espiritual³³.

Inicialmente, a palavra grega *paidagogos* significava simplesmente aquele que conduzia a criança. Com o passar do tempo, o sentido restrito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação³⁴.

Na história da educação grega, advêm quatro períodos primordiais, quais sejam: a) a educação heróica, representada pelos poemas homéricos; b) a educação cívica, que tem Esparta e Atenas como ícones; c) a educação clássica, de cunho humanista, essencialmente representada por Sócrates, Platão e Aristóteles e d) a educação helenística, enciclopédica, tendo berço na cultura alexandrina³⁵.

Houve, no período grego clássico (séculos V e VI a.C.), um primeiro grupo de mestres que se diferenciaram no âmbito educacional: os sofistas³⁶.

A partir do ensino remunerado, esses professores deram aspecto profissional à educação; visavam ao individualismo, ao intelectualismo e ao subjetivismo, através de jogos retóricos e da arte da persuasão por meio do discurso e, embora alguns fossem frívolos e utilitários, outros se destacaram pela seriedade e responsabilidade. Entre os últimos, encontram-se Protágoras³⁷, Trasímaco, Córgias e Hípias³⁸.

³³ COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. p. 115.

³⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 41. Correlaciona-se a esta, a palavra, também de origem grega, *paidéia* que, em idioma nacional designa a educação do ser humano. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 261.

³⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 34.

³⁶ Segundo Aranha, a palavra *sofista*, etimologicamente, vem de *sophos*, que significa sábio, ou melhor, professor de sabedoria. Pejorativamente passou a significar homem que emprega sofismas, ou seja, alguém que usa de raciocínio capcioso, de má-fé, com intenção de enganar. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 43.

³⁷ Nascido em Abdera, Protágoras (480-410 a.C.) é considerado um dos mais importantes sofistas e admitia como princípio: "O Homem é a medida de todas as coisas; daquelas que são, enquanto são; e daquelas que não são, enquanto não são." COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. p. 120.

³⁸ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 45.

Após o desenvolvimento da influência sofista, Sócrates³⁹ foi consagrado como marco divisório da Filosofia grega e primeiro educador espiritual, tendo, como fim último da educação, a virtude.

Algumas ideias socráticas coincidiam com o pensamento sofista, como desenvolver o saber em praça pública, reconhecer a importância individual do ser humano e levar o conhecimento a todas as classes sociais. Todavia, Sócrates divergia profundamente da prática sofista de cobrar pelo ensino.

O método de ensino socrático consistia a) na ironia (do grego *ieroneia*, perguntar, fingindo ignorar), processo de descoberta da própria ignorância e b) na maiêutica (do grego *maieutiké*, relativa ao parto), que consiste em dar à luz novas ideias⁴⁰.

Discípulo de Sócrates, o grego Platão⁴¹ foi o fundador da teoria da educação e, assim como o seu mestre, repugnava os ideais sofistas, de forma a almejar, através da educação, a formação do homem moral por meio do Estado que, para o filósofo, representava a ideia de Justiça⁴².

Outro filósofo a merecer destaque na teia educacional é Aristóteles⁴³, discípulo de Platão que, todavia, critica o idealismo do seu mestre e desenvolve uma teoria realista, segundo a qual as coisas podem ser explicadas a partir de si mesmas.

³⁹ Nasceu em Atenas em 469 a.C.; o pai foi canteiro ou escultor e a mãe, parteira. Morreu em 399 a.C., após ser obrigado a beber cicuta (bebida venenosa), aos setenta anos de idade.

⁴⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 44.

⁴¹ Nascido em Atenas, Platão (428-347 a.C.), apelido que designa ombros largos, teve o nome verdadeiro de Arístocles e pertencia a nobre família. Em sua obra *A República*, ao expor o mito da alegoria da caverna, expõe dois pontos de vista: o epistemológico (relativo ao conhecimento – para Platão, considerado idealista, as ideias são mais reais que as próprias coisas) e o político (para o filósofo, cabe ao sábio a função da ação política). ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 44-45. Platão fundou a sua própria escola filosófica, a Academia, por volta de 387 a.C., cuja designação era a de um ginásio criado em homenagem a Academus, herói ateniense. ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix. p. 36.

⁴² ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 36.

⁴³ Nascido em Estagira, na Macedônia, Aristóteles (384-322 a.C.) é filho de Nicômaco, médico do Rei Amintas, pai de Filipe e avô de Alexandre. Fundou, junto ao templo de Apolo Lício, a escola conhecida por Liceu, em 335 a.C., em uma dependência denominada *peripatos* (*peri* designa ao redor e *pateo*, passear); por isso sua filosofia recebeu o nome de peripatética. ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 46-47. Em sua obra, *Política*, Aristóteles esboça uma teoria da educação, através da organização do *Organon*, ou instrumento de pensar, denominado posteriormente de lógica formal, que originou o método lógico de ensinar, consistente na exposição da matéria pelo mestre, no cuidado para a retenção do conhecimento e no relacionamento, pelo educando, das diversas representações, por meio de exercícios. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 48-49.

Para Aristóteles, três são os princípios fundamentais da educação, cuja finalidade é o bem moral: a natureza física e espiritual do aluno, o hábito virtuoso pela prática do bem e a razão a guiar o hábito⁴⁴.

Os gregos possuíam um elevado índice de consciência de si mesmos a refletir na educação do corpo e do espírito, embora elitizada, tendo em vista a sociedade escravagista que a antiga Grécia formava. Aliás, nesse tipo de sociedade, a disponibilidade de tempo livre para o estudo significava ócio e, não por acaso, a palavra de origem escola (*scholé*) deduz, etimologicamente, o lugar do ócio⁴⁵.

Chega-se, assim, à civilização romana⁴⁶ que, influenciada pela cultura grega, busca a reflexão filosófica, mas, diversamente dos gregos, prima pelo pragmatismo, pela ação política e pela retórica.

A cultura romana, inicialmente universalizada, era simbolizada pela palavra *humanitas*, no sentido de humanidade e, mais propriamente, de educação do espírito, semelhante à *paidéia* (grega). Todavia, com o passar do tempo, a *humanitas* cede espaço ao estudo essencialmente enciclopédico⁴⁷.

As fases da educação romana especificam-se em: a) Educação heróico-patrícia ou primitiva (século V ao III a.C.), centrada na família, sob o onipotente poder do pai; b) Educação helênica ou cosmopolita (século III ao I a.C.), em que foram criadas as escolas do *ludi magister* (*ludi* significa jogo e *magister*, mestre), a fim de amenizar a severa educação patrícia e, c) Educação imperial (século I a.C. ao V d.C.), período em que surge a escola pública e expande-se a rede escolar⁴⁸.

Os principais representantes da educação romana foram Cícero, Quintiliano e Sêneca que, apesar de métodos específicos ao aprendizado essencialista (voltado ao dever ser), não desenvolveram uma profunda reflexão

⁴⁴ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 126-127.

⁴⁵ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 48-50.

⁴⁶ Uma lenda conta que Roma foi fundada pelos irmãos gêmeos Rômulo e Remo, em 753 a.C. Todavia, pesquisas históricas relatam que a origem de Roma se deve a um povo de ascendência sabina e latina, os etruscos, no século VII a.C., aproximadamente. COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 135.

⁴⁷ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 48-62.

⁴⁸ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 59-64.

filosófica como antecedentes gregos, mas fixaram-se no pragmatismo e na retórica⁴⁹.

Dessa forma, após transitar-se pela história da educação nas sociedades primitivas, deparar-se com o ensino dos povos antigos da África, da Ásia, da Índia e da China, bem como com o processo educacional das grandes civilizações antigas: grega e romana, é o momento de ingressar na história da educação no período medieval.

1.1.2 Idade Média

Durante o longo período medieval (aproximadamente, do século V ao XVI), a instituição predominante foi a Igreja que, com o seu intenso poderio cristão e político, dominou o Ocidente e difundiu ferrenhamente a sua religião entre os bárbaros⁵⁰.

Eram duas as facetas representadas pelos sacerdotes:

a) Clero regular: composto por sacerdotes que viviam nos mosteiros, seguindo uma regra de vida imposta pela sua ordem religiosa.

b) Clero secular: abrangia os sacerdotes que não viviam nos mosteiros, ou seja, eram os homens leigos.⁵¹

Muito embora a Idade Média tenha sido conhecida como a noite dos mil anos, de certa forma, alguma luz nela emergiu.

Assim, a educação desenvolvida nesse período fez surgir uma clareira na escuridão, mesmo tendo sido preconizada primordialmente pelas escolas dos mosteiros e pelas catedrais.

Entre as primeiras, destaca-se a Ordem Beneditina, criada por São Bento em 525, que se revelou o eixo da educação monástica ocidental e

⁴⁹ Marcus Tullius Cícero (106-43 a.C.) nasceu em Arpino e foi decapitado em Fórmias. Para ele, a educação requer oratória e cultura geral. ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 62. Marco Fábio Quintiliano (40 a 118 d.C.) nasceu em Calahorra, Espanha. É considerado o mais representativo pedagogo de Roma Antiga. Para ele, a educação requer memorização e imitação. COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 144. Lucius Annaeus Sêneca (4 a.C a 65 d.C.) é natural de Córdova, Espanha. Filósofo estoico, para ele, a educação prepara a pessoa para o ideal de vida estoico, qual seja o domínio dos apetites pessoais. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 63.

⁵⁰ Os gregos se distinguiram dos demais povos denominando a si mesmos de *helenos* e aos demais, pejorativamente, de bárbaros. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 39.

⁵¹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 153.

impulsionou o posterior surgimento de outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, a dos dominicanos, a dos carmelitas e a dos agostinianos.

Segundo Luzuriaga, nos mosteiros

A finalidade educacional mais importante era a formação de monges, que começava muito cedo, aos 6 ou 7 anos, como *pueri oblati*, e ia até os 14 ou 15. Iniciavam-nos na leitura e escrita, nos trabalhos agrícolas e artísticos, na cópia de manuscritos e no conhecimento das Sagradas Escrituras.⁵²

O trabalho dos copistas foi um relevante meio de (re)produção do conhecimento da Antiguidade; todavia não se pode creditar uma total fidelidade às cópias realizadas nos mosteiros, uma vez que as palavras e expressões contrárias à doutrina cristã não eram copiadas, o que gerava, portanto, inovações em inúmeras obras.

As escolas catedrais tiveram início no século XI e consistiam em escolas cristãs localizadas próximo às catedrais católicas, cujo objetivo era a formação de sacerdotes e a educação de pessoas das classes dominantes⁵³.

Entre as mais influentes escolas catedrais, encontravam-se as de Latrão em Roma, Lyon, Reims, Liège, Magdeburgo e Paderborn⁵⁴.

Com o decorrer do tempo, a educação das escolas dos mosteiros e as catedrais – onde o dizer e o fazer nem sempre coincidiam – foi perdendo importância e a sua pregação à irrestrita aceitação dos dogmas cristãos e à incondicional obediência às autoridades eclesiásticas foi, pouco a pouco, cedendo espaço ao pensamento surgido nas universidades e à filosofia Tomista⁵⁵.

⁵² LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 79-80.

⁵³ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 154.

⁵⁴ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 80.

⁵⁵ A filosofia Tomista ou Tomismo trata do pensamento de Tomás de Aquino, cujos fundamentos são: 1º Relação entre razão e fé, cabendo àquela a demonstração dessa; 2º Analogicidade do ser, na medida em que a criatura não é idêntica, mas apenas semelhante a Deus; 3º Caráter abstrativo do conhecimento, que consiste em abstrair do objeto a essência; 4º Individuação depende da matéria assinalada; 5º Explicação dos dogmas cristãos da Trindade e da Encarnação. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 1144.

A primeira universidade⁵⁶ a existir foi a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, no século XII. Na sequência, mas ainda nesse mesmo século, foi criada a universidade de Bolonha, também na Itália, que se dedicou aos estudos do Direito. Mas foi a de Paris, fundada no século XIII, a partir da escola catedral de Notre Dame, que deu forma às demais universidades europeias.

No fim do século XV, a Europa possuía mais de oitenta universidades e, no século XVI, esse número subira para cem.

A criação dessas universidades era bastante eclética: algumas eram fundadas pelo Papa, outras pelo governante e outras, ainda, por ambos, sendo subordinadas ao Estado ou à Igreja, a depender do seu ato constitutivo.

~~Todavia~~ Possuíam autonomia e privilégios político-administrativos, como por exemplo, isenção de tributos, jurisdição sobre seus membros, direito de conceder graduação para ensinar. Esse último privilégio abarcava três qualificações: bacharel (aprendiz de professor), licenciado (aptidão para o ensino) e doutor (professor dos professores).⁵⁷

Em termos políticos, as universidades representaram uma transformação, pois até mesmo os Papas e os governantes lhe deviam respeito. Sob o viés educacional, essas instituições chegaram ao ápice do conhecimento até a Renascença, quando, então, entraram em declínio, tendo em vista que o método escolástico e silogístico por elas utilizado não permitia o acesso às novas ciências.

A filosofia de Tomás de Aquino⁵⁸ identificava-se com a escolástica, ou seja, buscava uma harmonização entre a fé cristã e a razão, a partir dos ideais aristotélicos.

Embora não tenha deixado escritos sobre educação, do seu pensamento extraiu-se que a instrução se desenvolve a partir da inteligência do

⁵⁶ Essa palavra, nessa época, significava o estabelecimento de ensino frequentado por estudantes de diversas nacionalidades. COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 156.

⁵⁷ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 156.

⁵⁸ Nasceu em 1226, em Nápoles, na Itália e faleceu em 1274 no convento Fossanova, próximo à sua cidade natal, aos 49 anos de idade. COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 155.

aluno em relação às informações observadas, sendo Deus o verdadeiro Mestre, que poderia ser compreendido através de um professor, por meio da caridade e do amor ao próximo (virtudes máximas).

A Idade Média foi marcada pela filosofia escolástica,⁵⁹ que inicia a sistematização da doutrina através da razão. Eis o método escolástico baseado na lógica aristotélica: leitura, comentário, questões e discussão⁶⁰.

O conteúdo do ensino era o estudo clássico das sete artes liberais, ou seja, as artes da pessoa livre, distintas das mecânicas do homem servil, a constituir o *trivium* e o *quadrivium*⁶¹.

No século XIV⁶², um novo período a trazer novas ideias e inspirações até então não esboçadas inicia-se (na Itália⁶³): a Renascença.⁶⁴

Trata-se de uma época em que os (novos) valores humanistas e naturalistas (investigação direta da natureza)⁶⁵ contrapuseram-se aos anseios da classe dominante da Idade Média propriamente dita, em que as pessoas deviam sua fé e ascetismo à Igreja, considerada representante de Deus na Terra⁶⁶ e as classes sociais eram hierarquicamente divididas em senhor e servo, suserano e vassalo, aprendiz e mestre.

⁵⁹ Escolástica significa a filosofia ensinada nas escolas, desde o século IX, com o seu apogeu no século XII e XIII. *Scholasticus* era professor das artes liberais e, posteriormente, professor de filosofia e teologia. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 73.

⁶⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 73.

⁶¹ O *trivium* abarcava as disciplinas de gramática, retórica e dialética, correspondentes ao ensino médio e destinando-se ao discurso. O *quadrivium* era composto por geometria, aritmética, astronomia e música, formando o nível superior e constituindo as artes reais. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 77.

⁶² ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 852. Muito embora se tenha optado pela informação constante na obra de Abbagnano, o período que marca o início do Renascimento é tema doutrinário que gera controvérsia. Cotrim e Parisi defendem que a origem da Renascença ocorreu a partir dos séculos XIV e XV. COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981. p. 169. Por sua vez, para Aranha e Luzuriaga, o Renascimento deu os primeiros passos no século XV. LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 93. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 86.

⁶³ Florença e Veneza foram ícones do Renascimento italiano e, pela sua importância, podem ser comparadas a Atenas e Roma clássicas, sendo Petrarca, um poeta florentino, um dos precursores desse movimento.

⁶⁴ Um dos seus mais originais idealizadores foi Niccolò Machiavelli, nascido em Florença, em 1469. Recebeu da mãe educação humanista, pois perdera o pai aos dezesseis anos de idade. Faleceu em 1527. ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 118.

⁶⁵ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 1006.

⁶⁶ Eis um testemunho da vida em um mosteiro, a denunciar o desvio da fé cristã dos propósitos anunciados pela Igreja Católica: "Foi determinado restabelecer pelo menos em parte o antigo e santo trabalho manual... – O motivo desta disposição foi que o ócio ocupara tanto parte dos

O Renascimento faz surgir um ideal de educação humanista no limiar da Idade Moderna e não se limita a representar apenas um movimento literário ou artístico de ruptura com o modelo vigente ou uma ressurreição da cultura greco-romana, mas sobretudo apresenta-se como um novo estilo de vida, uma inovadora concepção da *persona* livre, confiante e ambiciosa em que os grandes princípios são o humanismo (o teocentrismo dera lugar ao antropocentrismo), o racionalismo (o mundo passara a ser explicado através da ciência, e não mais a partir da fé divina) e o individualismo (o amor fraternal – cristão – cederia espaço à preocupação apenas com o eu livre e soberano de si próprio).⁶⁷

Especificamente no âmbito da educação, a Renascença propiciou o desenvolvimento humanista, a formação do ser humano urbano, o aprofundamento do espírito de liberdade e de crítica, o semear do pensamento científico e estético e a difusão da cultura através da imprensa.⁶⁸

O Renascimento também foi palco da Reforma Protestante (século XVI), que simbolizou o descontentamento com a Igreja católica e uma efetiva ruptura no pensamento cristão ocidental.

Entre os principais expoentes da Reforma destacam-se Martinho Lutero,⁶⁹ na Alemanha; João Calvino, na Suíça e Henrique VIII, na Inglaterra.

nossos que, com exceção dos poucos que liam e dos raros que escreviam, os outros ou dormiam apoiados às paredes do convento, ou do nascer ao pôr-do-sol e até durante à noite, pois podiam fazê-lo impunemente, passavam todo seu tempo em conversas vãs, inúteis e, o que é pior, maliciosas.” MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. p. 141.

⁶⁷ Entre os acontecimentos que precederam e provocaram o Renascimento, cita-se: a) O Grande Cisma (1378), que debilitou a Igreja católica; b) A Guerra dos Cem Anos (1328-1453), a causar inúmeras perdas; c) as Grandes Invenções, como a bússola, a pólvora, o papel e a imprensa que propiciaram os Grandes Descobrimentos Geográficos. ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 117.

⁶⁸ Há ressaltar-se que a educação, nessa época, ainda era privilégio de poucos: os mais abastados. Veja-se parte da obra *Emblemi*, de Alciato, em 1551: “A direita segura uma pedra, a outra mão sustenta as asas; enquanto uma me levanta, o grave peso da outra me submerge. Com o talento poderia ter voado nos altos do céu, se a invejosa pobreza não me prendesse cá em baixo.” MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. p. 194.

⁶⁹ Lutero nasceu em Eisleben, na Alemanha, em 1483, sendo filho de um empreiteiro de minas que atingiu prosperidade econômica. Estudou Direito, mas sua inclinação era a vida religiosa. Faleceu em 1546. COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 172.

Efetivamente, a Reforma inicia-se na Alemanha, com Lutero, no ano de 1517, por causa das vendas de indulgências, em que a Igreja católica concedia o perdão dos pecados (indulgências) aos fiéis que contribuíssem financeiramente com a religião cristã.

Lutero publicou um manifesto (as 95 teses), o que gerou a sua excomunhão, no ano de 1520. Todavia, em praça pública, queimou a bula papal que o condenava (*Exsurge domine*).⁷⁰

A educação da Reforma previa um caráter público e prático, ao contrário do ensino particular e eminentemente religioso ministrado nas escolas católicas, e nacional, utilizando-se do vernáculo nacional em vez do uso exclusivo do latim.

A reação abrupta da Igreja católica de punir severamente os líderes da Reforma não gerou acontecimentos auspiciosos; pelo contrário, fortificou o movimento encabeçado por Lutero.

Por isso os líderes católicos lançaram a contrarreforma, visando à moralização do clero e a reorganização da Igreja através da criação do Concílio da Trento e da Ordem dos Jesuítas. O primeiro, iniciado em 1545 e tendo por fim o ano de 1563, proclamou que a salvação humana dependia da fé em Deus, elaborou um catecismo para a educação dos fiéis e restabeleceu a Inquisição para punir os protestantes (contrarreformistas).

A Ordem dos Jesuítas foi criada oficialmente pelo Papa em 1540, constituindo-se os jesuítas soldados de Deus ao combate da heresia através da imposição de severos métodos de contemplação divina a abranger primordialmente os jovens, o que foi criticado pelo ensino humanista.

No Brasil, os jesuítas ingressaram no século XVI, liderados por Manuel da Nóbrega, com o objetivo de difundir a fé cristã católica e daqui foram expulsos em 1759, por ordem do marquês de Pombal, instituidor das Reformas Pombalinas.

⁷⁰ A principal obra de Lutero foi a tradução da Bíblia para o alemão, culminando assim, a sua difusão a todas as escolas. Mas, em seu manifesto, expressava-se: “[...] cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?” MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. p. 196.

O período que sucede à Idade Média, denominado Modernidade ou Idade Moderna, representa uma ruptura dos paradigmas medievais e uma assunção de novos ideais fundamentados em valores diametralmente opostos aos seguidos até então, inclusive no que toca à educação.

1.1.3 Modernidade e pós-modernidade

A modernidade⁷¹ foi precipuamente marcada pela desestruturação do feudalismo, pela ascensão do capitalismo burguês, pelo surgimento do proletariado, pela quebra da hegemonia absoluta da Igreja católica, pelo absolutismo monárquico⁷² e pelo avanço da ciência – cujo impulso inicial ocorreu na Renascença⁷³.

Na seara educacional, buscou-se um caráter universal, prático e realista da pedagogia, a superar, dessa forma, o ensino elitizado, formal e retórico oferecido na Idade Média.

Um dos mais relevantes pedagogos do século XVII foi Comenius⁷⁴, para quem a educação deveria abarcar um viés eclético, como meio de interrelacionar a religião cristã com a filosofia e a ciência que se anunciara. Para conquistar tal proeza, Comenius lançou, em sua obra *Didática Magna*, o método de ensinar tudo a todos de forma simples e prática, valorizando-se os processos intuitivos de aprendizagem.

Luzuriaga enumera as principais ideias de Comenius a partir da interpretação de sua obra:

⁷¹ Segundo Habermas, a classificação em Idade Moderna, Idade Média e Idade Antiga, somente pôde ser efetivada depois que os novos tempos trazidos por tais períodos perderam o seu sentido cronológico, de forma a assumir significação oposta a de uma época nova. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 9.

⁷² Destacam-se entre os pensadores políticos de cunho absolutista: Jean Bodin (1530-1596); Thomas Hobbes (1588-1679) e Jacques Bossuet (1627-1704). Uma sucinta análise sobre cada um deles e sobre o seu pensamento pode ser encontrada em: COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 182-183.

⁷³ Entre os grandes pensadores que marcaram o desenvolvimento filosófico e científico da época, encontram-se: Nicolau Copérnico (1473-1543); Galileu Galilei (1564-1642); Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650). Vide comentários sobre cada um deles no item 3.2.1 A crise da modernidade, deste estudo, bem como em: COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 184-186.

⁷⁴ Jan Amos Segês – depois Komenskí, da aldeia Komňa –, ou João Amós Comenius nasceu na aldeia Moravia de Nivnice, em 28 de março 1592. Ingressou na escola de latim de Píerov em 1608 e publicou sua primeira tese de doutorado em 1612. Em 1616, é ordenado sacerdote. Faleceu em 1670, em Amsterdam. COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. IX-XVIII.

1ª a do método conforme a natureza, isto é, conforme o desenvolvimento do homem; 2ª a da escola para todos, da escola única; 3ª a da graduação e continuidade da educação numa unidade da escola maternal à universidade.⁷⁵

É também Luzuriaga que, de forma contributiva ao debate, apresenta determinadas objeções às ideias Comenianas, a saber:

1ª uso de terminologia mística abstrata, a dificultar a compreensão de suas ideias; 2ª caráter ainda verbalista conservado em certos aspectos do ensino, como o uso de imagens em vez das coisas, o emprego de livros em vez da realidade; 3ª a importância excessiva que dá ao método e a pouca que dá à ação do educador, do mestre.⁷⁶

Merece destaque também, nessas linhas reflexivas acerca da educação do século XVII, a teoria pedagógica do empirista John Locke⁷⁷, expressas, principalmente, em “Ensaio sobre o entendimento humano” (esboço de uma teoria do conhecimento), “Cartas sobre a tolerância” (definição de sua postura sobre a religião) e “Alguns pensamentos sobre educação” (exposição das principais ideias pedagógicas).

Ao contrário de Comenius, Locke defende que a educação dos governantes deve diferenciar-se da dos governados, denotando o caráter elitista da sua pedagogia.

Também se afastou da filosofia aristotélica e da escolástica para aproximar-se de Francis Bacon ao propor a tríplice educação: física, moral e intelectual para formar o *gentleman*, o homem gentil. Expressava que a mente do ser humano, quando do nascimento, é uma *tabula rasa*, um lugar vazio, que será

⁷⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 143.

⁷⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 143.

⁷⁷ John Locke nasceu em 29 de agosto de 1632, fruto de uma família de burgueses comerciantes, na cidade de Bristol. Estudou em Oxford, tendo obtido graduação em Medicina, como atividade profissional, o que não o impediu de se dedicar aos estudos de Filosofia, Política, Religião e Educação. Faleceu em 27 de outubro de 1704. LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo**. Tradução da primeira parte por Anoar Aiex. Tradução da segunda parte por E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. VIII-X.

preenchido através da experiência sensorial e da reflexão, o que revela uma contraposição ao inatismo (tese das ideias inatas)⁷⁸.

No Brasil, a educação do século XVII permaneceu sob o monopólio jesuítico, que propiciava o ensino apenas às classes mais nobres daquela sociedade fundamentalmente agrária e escravista, excluindo-se de qualquer instrução, as mulheres e os mestiços.

Todavia os desejosos pelo ensino universitário deveriam recorrer à Universidade de Coimbra para estudos em Teologia e Direito ou dirigir-se à Montpellier, em França, para especialização em Medicina.

No século XVIII primordialmente, o Iluminismo⁷⁹ contribuiu para a formação do pensamento pedagógico, asseverando que a educação era o meio legítimo para promover a ascensão da pessoa através de seus méritos, destacando-se, inclusive, o estudo da psique do aluno e a defesa pela liberdade de pensamento e pela cidadania.

Segundo Soares,

A filosofia iluminista foi hegemônica no séc. XVIII, influenciando toda a Europa, caracterizando-se como um movimento no qual a base está na razão humana. A razão dos iluministas se explicita como defesa do conhecimento científico e da técnica enquanto instrumentos de transformação do mundo e de melhoria progressiva das condições espirituais e materiais da humanidade.⁸⁰

⁷⁸ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 144-145.

⁷⁹ Segundo Abbagnano, Iluminismo é expressão que advém da Grécia antiga e, no período moderno compreende os últimos decênios do século XVII aos últimos decênios do século XVIII, a representar uma corrente filosófica que se caracteriza pelo esforço em estender a razão como guia a todos os setores da experiência humana, tendo servido de base para a Revolução Francesa. O Iluminismo abarca três compromissos fundamentais: a) análise crítica de todo e qualquer conhecimento; b) criação de um conhecimento que, por estar submetido à crítica, leve em consideração os instrumentos para a sua própria correção; c) efetiva utilização do conhecimento assim adquirido, com o objetivo de melhorar a vida do ser humano, no aspecto individual e social. Locke, Montesquieu, Turgot, Voltaire, Rousseau, Beccaria, Kant, entre outros, destacam-se como pensadores iluministas. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 618-619.

⁸⁰ SOARES, Josemar. **Filosofia do direito**. Curitiba: IESDE, 2011. p.182.

Concentrar-se-á, diante do Século das Luzes, em que os livros foram iluminados por novos ideais, na pedagogia de Rousseau⁸¹, cujas teses educacionais estão dispostas em Emílio, obra que esboça confissões de um pai relapso e de um mestre atento e amoroso para com seu aluno imaginário, Emílio.

Diz-se que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia ao conceder a atenção ao aluno e não mais ao professor, pois segundo o Iluminista, merecia aquele toda a bondosa instrução para si próprio, para a sua liberdade e não para ser um servo de Deus.

Todavia críticas ecoam ao caráter elitista e individualista da educação rousseauiana, assim como ao tratamento servil que pregava dispor-se à mulher, ser instruído somente para servir ao homem.

A educação do século XVIII, primordialmente caracterizou-se pela crença no poder da razão liberal; pelo reconhecimento das leis naturais do universo, daí a expressão naturalismo pedagógico; pelo desvelar de um espírito social do ensinar e por meio da assunção, pelo Estado, do dever de educar.⁸²

No Brasil, esse período da pedagogia é marcado pelas reformas pombalinas que, a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, iniciam lentamente uma reestruturação do ensino, para em 1772, ser instituído o ensino público oficial que, todavia, demonstrou-se deveras burocrático.

E chega-se à modernidade do século XIX com as luzes ainda sobre os livros e o povo sob os efeitos da Revolução Industrial iniciada no século passado, que fortificou a burguesia e abalou outra classe social, a dos trabalhadores, cujas manifestações inspiraram-se em movimentos como o socialismo utópico (Proudhon), o anarquismo (Bakunin) e o socialismo (Marx e Engels).

⁸¹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, de onde saiu aos 16 anos de idade. Sua mãe faleceu no parto, por ocasião do seu nascimento e do pai recebeu uma educação irregular. Teve uma vida errante, com constantes crises de pânico e, em Paris dedicou-se aos estudos, tendo falecido em 2 de julho de 1778, em Ermenonville. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. VII-XII.

⁸² Uma abordagem sobre outros pensadores acerca da educação no século XVIII, como Basedow, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Kant e outros, pode ser encontrada em: COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. p. 202-209 e em LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. p. 162-179.

A educação nesse século, sob um ponto de vista panorâmico, adquiriu caráter essencialmente público, universal, gratuito e obrigatório, a enfatizar o ideal nacionalista, que se contrapunha ao aspecto generalista do ensino do século XVIII e acentuava as diferenças nacionais e os consequentes acontecimentos bélicos.

Entre as vertentes filosóficas, podem-se destacar três, todas a interpretar o pensamento kantiano.

1 Positivista – Teve como idealizador Augusto Comte e principais seguidores Herbert Spencer e John Stuart Mill. Contrapõe-se severamente à metafísica, tendo influenciado o pensamento das escolas estatais, notadamente quanto à defesa do ensino leigo.

2 Idealista – Entre os idealistas, destacam-se Hegel, Fichte e Schelling, para os quais a educação é um meio de espiritualização da pessoa.

3 Materialista – Inspirada em Feuerbach, influencia o socialismo, representado, por sua vez, por Marx e Engels. Sob o viés político, o socialismo denuncia a exploração entre as classes sociais e defende a educação universal e politécnica.⁸³

Destaca-se Herbart,⁸⁴ o fundador da Pedagogia científica e precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, como um eminente pensador dessa época no campo da educação e da pedagogia que buscava o rigor do método.⁸⁵

Foi Herbart que cunhou na Pedagogia o seu caráter científico, muito embora individualista e intelectualista, e para esse pensador essa ciência depende da moral e da psicologia. Assim, a educação tem por fim a virtude, que consiste na efetivação de ideias éticas de acordo com um referencial

⁸³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 139.

⁸⁴ Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburg, na Alemanha, em 4 de maio de 1776. Quando do seu nascimento, Bethoven e Hegel tinham seis anos; Kant, Goethe, Herder, Lessing, Schiller e Mozart haviam atingido ou estavam prestes a atingir o seu apogeu; Rousseau, Basedow e Pestalozzi iniciavam a sua influência no meio pedagógico. Filho único de importante funcionário público bacharel em Direito e de mãe culta e dedicada à sua educação, estudou Direito na Universidade de Jena e doutorou-se em Göttingen, onde obteve a habilitação para o ensino; tendo ali falecido em 14 de agosto de 1841. HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. V-XXIII.

⁸⁵ Outros relevantes idealizadores da pedagogia e da educação no século XIX, tais como Froebel e Spencer são trazidos por ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 143-144 e ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. p. 262-267.

estético que é permeado pela vida psíquica em suas operações de conhecer, sentir e querer.

Por isso o professor teria fundamental importância na educação do aluno, ao educar os sentimentos, instruir os desejos e controlar as ideias através dos seguintes passos formais: preparação, apresentação, assimilação (associação ou comparação), generalização (ou sistematização) e aplicação.

O século XIX no Brasil deslanchou da educação colonial para a educação imperial, inicialmente de caráter público, nacional e elitista, para posteriormente assumir uma nova face do liberalismo, o liberalismo abolicionista, que pregava a igualdade social, o acesso às salas de aula para todos os brasileiros, enfim, uma geral escolarização da sociedade tupiniquim, reivindicações que foram sendo atendidas muito paulatinamente⁸⁶.

Quanto ao ensino superior, não foram criadas Universidades, mas inicialmente cátedras isoladas (em 1808, a de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro; dois anos depois, a de Engenharia, também no Rio de Janeiro e, em 1827, iniciaram-se os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo)⁸⁷.

E assim vem o século XX, o século da transição, da ascensão, da transformação. Época em que oscilam pensamentos, inserem-se novos fermentos, período em que a modernidade passa a não ser mais tão moderna, diante do estremecimento a que os ideais de racionalidade e cientificidade inicialmente propostos estão sendo submetidos.

Será possível falar-se na existência de uma crise da modernidade? E no vislumbrar de um novo período da história a que se poderia chamar de pós-modernidade? Ou seria melhor referir-se à transmodernidade? Ou ainda, à neomodernidade?⁸⁸

A educação, nesse conturbado período de guerras, revoluções e crises, parece ter amadurecido – talvez por causa do sofrimento de

⁸⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 148.

⁸⁷ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 269 e 271.

⁸⁸ Por opção metodológica, tratar-se-á mais profundamente dessa questão, neste estudo, no item 3.2 O ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO: ruptura do discurso, fundamentos dos valores e política jurídica.

uns diante das atrocidades por outros cometidas – portanto, adquirido um caráter democrático e universal através da (intenção de) cooperação de todos os países.

Essa democratização foi, em grande parte, impulsionada pelo surgimento da Escola Nova ou Escola Ativa, que objetivou transformar a educação livresca e intelectualista em instrução empírica, ativa, multicultural, visando, *pari passu*, à formação profissional através da liberdade em apreender.

Todavia, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Escola Nova começou a ser combatida por ideais de educação informal, paraescolar, chegando-se ao extremo de propor-se uma anarquização escolar.

Assim, nessa teia, é possível afirmar a existência de determinadas correntes de pensamento pedagógico do século XX, ressaltando-se tratar-se de ideias que, ao invés de se seguirem umas às outras num processo estanque e hermeticamente fechado, coimbricam-se, aglutinam-se e influenciam-se mutuamente.

Tais pensamentos são representados pelas tendências psicológica, tecnológica e sociológica.

A primeira concentra-se no conhecimento psíquico do aluno e no respeito ao seu desenvolvimento psicofisiológico, abarcando a filosofia da Escola Nova (Dewey, Decroly, Montessori), a psicologia genética (Piaget, Emilia Ferreiro e Vygotsky) e as pedagogias não-diretivas (Carl Rogers, Alexander Neill).⁸⁹

A tendência tecnológica, da qual fazem parte Skinner, Bloom, Mager e Gagné, preocupa-se com o aprimoramento metodológico e técnico-comportamental do sistema pedagógico tradicional, com o fim de torná-lo mais eficaz à instrução.

Assim, ocupa-se com o desenvolvimento de aparelhos destinados ao trabalho pedagógico, como computadores, projetores, filmes, etc., bem como com projetos institucionais e político-pedagógicos.⁹⁰

Na tendência sociológica, verifica-se a consideração de que os problemas sociais são as questões que merecem maior atenção por parte da

⁸⁹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 224.

⁹⁰ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 238.

educação (e dos educadores), especificando-se essa tendência em três correntes: a reprodutivista (afirma que a educação é a reprodução da ideologia das classes dominantes), a da desescolarização (propõe a extinção da escola como instituição) e a da escolarização democrática (prega a democratização do saber para a efetivação da emancipação popular).⁹¹

O século XX no Brasil, ao representar as facetas da modernidade e de algo mais que veio, vem ou virá a transformá-la, escancarou várias educações: a educação das duas Repúblicas, a educação militar, a educação poeticamente idealizada na Constituição Federal de 1988, a educação das cotas, entre outras.

Na primeira República (sob a égide da Constituição Federal de 1891), a educação foi transplantada do século XIX com todas as suas matizes metafísicas, ou seja, com toda a sua carga de ideias, inspirada pelo liberalismo burguês⁹², de forma a incentivar o caráter público, nacional e elitista do sistema educacional; mas a Carta Fundamental previa a descentralização do ensino, cabendo à União a educação superior e secundária e aos Estados o ensino fundamental e o profissionalizante.

A primeira Universidade a ser instalada no país foi a de Manaus, no Amazonas, em 1909, a qual oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional.

Em 1911, foi inaugurada a Universidade de São Paulo com os cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Comércio e Belas Artes e, em 1912, foi criada a terceira Universidade do país, a de Curitiba, no Estado do Paraná, que oferecia cursos idênticos aos da de São Paulo, exceto Belas Artes.

Na década de 20, surge no Brasil, escandalizando a Igreja católica, o movimento escolanovista, a defender a escola pública e laica para todos e, para tanto, recebeu contribuições de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo,

⁹¹ COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. p. 243-246.

⁹² O liberalismo, nascido a partir da modernidade, é doutrina que defende a liberdade política. Possui a fase que transcorre no século XVIII, caracterizada pelo individualismo e a fase do século XIX, marcada pelo estatismo. O liberalismo burguês insurge-se na segunda fase liberalista, cujos precedentes encontram-se na doutrina de Rousseau, Burke e Hegel, através da defesa dos interesses da burguesia, em detrimento dos anseios dos outros cidadãos. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 696.

Lourenço Filho, Sampaio Dória, Bezerra de Menezes, Antônio Carneiro Leão e Francisco Campos.⁹³

Na Era Vargas, que pode ser dividida em governo revolucionário (1930-1934), governo constitucional (1934-1937) e governo ditatorial (1937-1945), houve, de forma geral, uma ampliação da oferta de ensino, principalmente o técnico-profissional.

A segunda República – que inicia em 1945 – traz a democratização da educação, inclusive por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 4.024/61) e tem como expoente pensador Paulo Freire,⁹⁴ que afirmava existir a pedagogia dos dominantes e a dos oprimidos, esta a abranger a grande parte da população do país, ou seja, a população excluída de uma efetiva educação.

E nesse ritmo claudicante chegam os anos de chumbo da ditadura militar que proíbe qualquer tentativa de ação política vinda dos entornos educacionais, considera subversiva a UNE (União Nacional dos Estudantes), efetua (inócuas) reformas tecnicistas na LDB e cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), oneroso e despolitizador programa de alfabetização de adultos, que não atingiu o fim declarado.

Na década de 80, o regime militar começa a dar sinais de esmorecimento e, em 1985, institui-se o primeiro governo civil depois da ditadura, o qual deu azo à promulgação, em 1988, da atual Constituição Federal, cuja teleologia contribuiu para o surgimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos, também conhecida como pedagogia histórico-crítica ou ainda, pedagogia dialética, movimento ainda em desenvolvimento, que objetiva empreender um processo de ensino-aprendizagem que permita a transmissão de conteúdos éticos e humanistas num *ethos* livre em que a doxa auxilia o processo instrutivo-criativo.

Verifica-se, atualmente, uma tendência geral de definitiva superação do ensino retórico – herdado dos jesuítas – e mais, uma tendência de transcendência do ser humano, como forma de superação, de transposição, de busca do super-homem, o que, no campo da educação desvela-se na tentativa de

⁹³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. p. 198.

⁹⁴ Nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921 e teve as suas primeiras experiências educacionais em 1962, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. O golpe militar de 1964 interrompeu as suas atividades e o manteve no exílio durante 14 anos. Faleceu em São Paulo, em 1997 após intensa atividade na área da educação.

subversão do convencional, na prática da transdisciplinariedade, nas investidas das teses éticas, estéticas e humanistas, rumo ao *homo studiosus universalis*!

Após a análise sintética da história da educação na Antiguidade, na Idade Média, na Modernidade e Pós-modernidade, surge o propício e necessário momento, consoante os objetivos perseguidos por este estudo, de tratar sobre momentos históricos do ensino jurídico de graduação, primeiramente no mundo ocidental e posteriormente no Brasil.

1.2 ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO: momentos históricos

Na essência da história da educação na Antiguidade, cujos traços foram esboçados no item anterior deste trabalho, verifica-se assumirem os pensadores da época o trabalho de críticos da atividade jurídica, política e social, uma vez que são temas da abordagem filosófica desse período, os limites da lei, o papel do legislador, as formas de governo e de Estado, as estratégias de conquista, os direitos e os deveres das pessoas, entre outros.

A partir disso, constata-se que o Direito e, conseqüentemente, o seu processo de ensino-aprendizagem, contrariamente ao *status* de uma ciência hermeticamente fechada e autônoma, deve desembocar em fato social complexo, portanto aberto e dialético, a exemplo da preocupação e da interatividade comungada pelos filósofos e políticos da sociedade na antiguidade.

1.2.1 Ensino jurídico e universidade no mundo ocidental

Os primórdios do ensino jurídico encontram-se sedimentados entre os gregos e os romanos da antiguidade. Todavia, diversamente do que ocorria na filosofia da Grécia, em Roma, o Direito possuía um sentido mais técnico e pragmático.

No Principado romano, por exemplo, destacavam-se as escolas dos sabinianos (seguidores de Masúrio Sabino) e dos proculianos (adeptos de Próculo), que representavam o pensamento de dois grupos de juristas a respeito do Direito⁹⁵.

A educação de um modo geral e particularmente o estudo do Direito em Roma, era efetivado inicialmente *per exemplo*, ou seja, educava-se

⁹⁵ MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10; n 40, out./dez. 2009. p. 272.

através de exemplos. Dessa forma, os estudantes aprendiam o Direito quando assistiam às consultas realizadas pelo mestre a seus clientes, cujo método de ensino era denominado *respondere audire*.⁹⁶

Entretanto, a partir do primeiro século antes de Cristo, o estudo do Direito romano passou a tornar-se cada vez mais sistematizado.⁹⁷

O Direito, desde então, passou a ser ensinado sob a forma de um corpo de doutrina, composto por princípios, divisões e classificações precisas.

A Codificação Justinianeia, denominada *Corpus Iuris Civilis*, de Justiniano, o Imperador do Oriente, criada no período pós-clássico (século III ao VI), representa a primeira sistematização do Direito romano e, conseqüentemente, do seu estudo.⁹⁸

O *Corpus Iuris Civilis* era composto por quatro obras: o *Codex*, o *Digesto* ou *Pandectas*, as *Institutas* e as *Novelas*. O *Codex* reunia a coleção das Constituições Imperiais; o *Digesto* representava a seleção das obras dos Jurisconsultos; as *Institutas* eram um manual de Direito para os estudantes e as *Novelas* continham as leis de Justiniano.⁹⁹

As fontes do Direito romano e também de seu estudo eram:

- a) o costume, sendo a mais antiga das fontes e também conhecida como *consuetudo* e *mores*; b) as leis e os plebiscitos¹⁰⁰; c) os editos dos magistrados¹⁰¹;
- d) os Jurisconsultos¹⁰²; e) os Senatus-Consultos, que representavam as

⁹⁶ CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 116.

⁹⁷ CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. p. 116.

⁹⁸ Justiniano (Flavius Petrus Sabbatius Justinianus – 527-565 d.C.) foi o mais conhecido Imperador romano do Oriente, que estruturou o ordenamento jurídico romano através da fusão dos códigos *Hermogeniano*, *Gregoriano* e *Teodosiano*, a partir de fevereiro de 528, por uma comissão liderada por Triboniano. PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 164-165. *Corpus Iuris Civilis* foi a denominação atribuída à obra de Justiniano por Dionísio Godofredo, no fim do século XVI. CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. p. 86.

⁹⁹ CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. p. 86.

¹⁰⁰ A lei romana (*Lex*) possuía um significado mais amplo do que o atual. Por exemplo, para cláusulas contratuais, denominava-se *Leges Privatae* (leis privadas); para as leis do Estado, *Lex Publica*. CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. p. 87.

¹⁰¹ Os Pretores eram responsáveis pela administração da Justiça e publicavam, durante o seu mandato, os *Edictas* (editos) para tornar pública a maneira pela qual administrariam a Justiça. PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. p. 150.

¹⁰² Também denominados *Prudentes*, eram estudiosos do Direito Romano e, por isso, profundamente respeitados. Indicavam, de forma gratuita, a forma dos atos processuais aos

deliberações do senado através da proposta dos magistrados; f) as Constituições Imperiais¹⁰³.

À medida que a educação romana se voltava à nobreza, coadunava-se com uma sociedade oca e corrupta, a gerar o declínio do ensino e, em contrapartida, a ascensão de uma nova forma de ensino, sob a alegação de ser a única via para a salvação da alma, para a correção moral e para a elevação do espírito: a doutrina cristã¹⁰⁴.

Assim, pouco a pouco, o ensino deixou de ser preocupação laica para tornar-se alvo dos auspícios religiosos e muito embora a educação propiciada pela Igreja tenha preservado o estudo dogmático, filosófico, histórico, poético e literário herdado da antiguidade, eximiu-se das ciências mecânicas e das lucrativas em geral.

Com o advento do cristianismo, a educação afasta-se da filosofia grega e do pragmatismo romano para dedicar-se à preparação para a 'outra vida', o que deveria ocorrer com base na fé aos dogmas cristãos, ideal que foi sendo rompido com o decorrer dos anos e da transformação dos anseios do ensino a culminar com a origem da universidade.¹⁰⁵

O ensino jurídico universitário medieval resultou da conjunção de fatores como a forte presença do estudo monástico de caráter eminentemente teológico; o crescimento das cidades a partir da implementação do comércio; as cruzadas, que ampliaram os horizontes mundiais.

A primeira universidade a dedicar-se ao estudo do Direito – a de Bolonha, no século XII –, foi instituída em decorrência da ânsia dos estudantes em deflagrar a autonomia do ensino, ao se organizarem em grupos conforme a sua nacionalidade, a fim de dividir tarefas, contratar professores e

magistrados, mas não atuavam em juízo, assim como, auxiliavam na elaboração de instrumentos jurídicos. CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. p. 89-90.

¹⁰³ Durante o Império, as Constituições do Imperador passaram a substituir as outras fontes do Direito até transformarem-se em fonte única. PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. p.163.

¹⁰⁴ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001, p. 49.

¹⁰⁵ Uma análise mais específica sobre esse assunto foi delineada no item 1.1.2 do presente trabalho.

estipular o conteúdo programático, sendo o Direito Civil e o Direito Canônico as matérias curriculares preferidas.¹⁰⁶

À medida que a representatividade dos estudantes se fortificava, com maior intensidade, desenvolvia-se o ensino jurídico universitário na Idade Média e, considerando-se os diversificados grupos estudantis existentes na época, a evolução do estudo do Direito não se demonstrou regular em toda a Europa medieval, mas concentrou-se sobretudo nas regiões mediterrâneas.

O ensino do Direito, nessa época, desempenhou um papel crucial para a configuração da ciência jurídica moderna, qual seja a recepção do Direito Romano, que passou a ser denominado *ius commune* pelos membros da Escola dos Glosadores e da Escola dos Comentadores.¹⁰⁷

O *ius comune* representava um Direito de validade universal a ser utilizado para sanar as deficiências dos direitos singulares (*iura propria*), cuja noção remonta ao jurisconsulto *Paulus*.¹⁰⁸

Dotadas de autonomia, as universidades medievais forneciam a estabilidade para o surgimento de uma nova figura sociológica: a intelectual. Nessa classe, encontravam-se os juristas que se afastavam dos ideais propostos pelos monges e clérigos rumo à independência de pensamento, à medida que a Idade Média se encaminhava para o fim.

Nesse contexto histórico-social, constituiu-se a Escola dos Glosadores, que contribuiu maciçamente para o desenvolvimento da Ciência

¹⁰⁶ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001, p. 53. A primazia do estudo do Direito em Bolonha deve-se à proibição do ensino do Direito Romano na Universidade de Paris, pela bula *Super Speculam*, de 1219, publicada pelo Papa Honório III. “Na verdade, a proibição papal apenas atendera um pedido do rei da França. Ele quedava temeroso de que o direito romano fosse utilizado para legitimar pretensões imperiais de Frederico Barba-Ruiva, que estava utilizando o direito romano largamente na Itália para submeter regiões inteiras a seu domínio.” MAIA, Paulo Sávio Peixoto. **A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval**. Revista de Direito Privado. São Paulo: Revista dos Tribunais. Ano 10; n 40, out.-dez. 2009, p. 279.

¹⁰⁷ “O ensino do Direito, a essa época, incorporava muito do legado romanístico, dos resquícios feudais de organização social, do Direito Canônico, do Processo Canônico, e congregava fortes influências da Retórica, da Lógica e de disciplinas afins. Aliás, o ensino do Direito começou a ser difundido por meio do próprio enquadramento das letras jurídicas em meio às letras ensinadas dentro do *trivium* e do *quadrivium*. Mas o que mais diretamente se estudava, eram o *Corpus iuris civilis* e o *Corpus iuris canonici*.” BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001. p. 55.

¹⁰⁸ MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10, n. 40, out./dez. 2009. p. 255.

Jurídica, através de estudiosos como Irnerius (fundador da Escola dos Glosadores), Acúrsio e Baldo.¹⁰⁹

O profundo respeito dos glosadores ao *Corpus Iuris Civilis* e a tentativa de elucidar as suas ‘aparentes contradições’ gerou um demasiado apego à teoria em detrimento do caráter pragmático que o texto poderia exercitar na vida das pessoas.

Contra essa atitude dos glosadores, posicionou-se a Escola dos Comentadores, que propiciou uma utilidade prática ao *ius commune*, tornando o Direito Romano um direito comum a toda a Europa, sem olvidar a realidade social.¹¹⁰

Esse constante exercício interpretativo trouxe à tona a filosofia aristotélica e a tomista e, por fim, deu gênese a uma gama de princípios e a um conjunto de categorias e conceitos dogmáticos específicos que marcariam a Idade Moderna, como por exemplo, acordo jurídico e declaração de vontade.¹¹¹

Na qualidade de intérpretes científicos do Direito, destacaram-se ainda a escola francesa de Orleán (Revigny e Belleperche – séc. XIII), a escola italiana dos pós-glosadores (Bártolo, Baldo – séc. XIV), a escola humanista (Budé, Zasius, Cujácio – séc. XV), a escola do direito nacional (Dumoulin, D’Argentré, Coquille – séc. XVI), a escola do direito natural (Grotius, Hobbes, Pufendorf, Domat – sécs. XVII e XVIII).¹¹²

A visível consequência dessa classe de estudiosos do Direito é a intensificação da autonomia universitária, fato que se atrela diretamente ao estímulo à imprensa, à cultura do livro e à liberdade de

¹⁰⁹ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. p. 55. Depois da redescoberta da compilação de Justiniano, os estudantes costumavam reunir-se com um professor, para aprender o complexo *Corpus Iuris Civilis*, com base no *trivium*. Um professor de Bolonha destacava-se nessa tarefa: Guarnério, conhecido posteriormente como Irnério que, promoveu uma reedição do *Corpus* com algumas anotações em suas margens, conhecidas como glosas, etimologicamente designando “palavra”, a originar a Escola dos Glosadores, considerada a primeira tentativa de uniformização do estudo do Direito Romano recepcionado e, perdurando por aproximadamente 150 anos. MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10, n. 40, out./dez. 2009. p. 280-281.

¹¹⁰ MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10, n. 40, out./dez. 2009. p. 282.

¹¹¹ MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10, n. 40, out./dez. 2009. p. 284.

¹¹² BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. p. 55-56.

interpretação dos textos sagrados em face da realidade monopolística, apresentada, até então, pelo catolicismo.

Na Idade Moderna, a partir do século XVI, um ensino jurídico cada vez mais laicizado é ainda mais implementado em razão da crescente decadência dos tribunais eclesiásticos, da diminuição dos legistas especializados no Direito Canônico e do avanço implacável da jurisdição civil sobre terras até então ocupadas pela Igreja.

Mostram-se tendências da modernidade jurídica, a unificação do Direito, com a consequente diminuição dos regionalismos; a busca pela segurança jurídica, através do Direito escrito em face do costume; a absoluta marginalização do Direito Canônico como disciplina majoritária do ensino jurídico.¹¹³

A universidade, no período moderno¹¹⁴, inova em técnicas de ensino, em estrutura, em estratégias pedagógicas e, em formação docente; todavia ainda continua sendo um espaço elitizado, que somente vem a ser matizado na contemporaneidade.

A democratização do ensino jurídico universitário – fenômeno ocorrido inicialmente em países tidos como desenvolvidos – foi inaugurada pelos ideais insculpidos pela Revolução Francesa (iniciada em 1789), responsável pela imposição ao Estado do dever básico de educação a todas as pessoas e também pela Revolução Industrial (ocorrida no século XVIII), que propiciou a formação de uma sólida classe burguesa, com acesso inclusive ao ensino.

No século XIX, o progresso da ciência e da tecnologia, o desenvolvimento da arte e a explosão da filosofia positivista, produziram uma ânsia pelo conhecimento especializado.

¹¹³ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. p. 57.

¹¹⁴ Três principais modelos universitários modernos costumam ser evidenciados por estudiosos: o modelo francês (napoleônico), o modelo alemão (humboldtiano) e o modelo britânico (anglo-saxão). O modelo francês concebe a universidade como provedora de profissionais aptos à produção; o modelo alemão incentiva a busca pelo saber científico-humanista, de caráter não-pragmático, a recusar, portanto, a pesquisa aplicada que sofreria influências do meio social e, consequentemente, macularia a autonomia científica. Por sua vez, o modelo britânico, busca o saber pelo saber, isento de qualquer pesquisa. ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. p. 48.

O ensino do Direito alcançou, no século XIX, o ápice da dedicação do raciocínio jurídico até aquele momento, culminando na criação de diversificadas áreas do conhecimento doutrinário, como a Escola Analítica de Jurisprudência, a Escola da Exegese e a Escola Pandectista, além de um sólido corpo de leis como o *Code Civil* e o *BGB*, que representam relevantes códigos escritos acerca do Direito Civil francês e alemão respectivamente.¹¹⁵

Como reflexo do cenário social, político e cultural que se desenvolvera no século XX, evidenciado pelas inovações tecnológicas, pela aplicação do conhecimento em prol dos interesses dos grandes mercados de consumo, pela corrida atômica, pela Guerra Fria e pelo crescente processo de globalização, uma nova visão de Universidade é sedimentada, na qual o ensino jurídico tomou um corpo mais técnico e especializado em face da universalização de demandas jurídicas e internacionalização de Direitos, a refletir a necessidade da efetivação da cidadania.

Na atualidade, o ensino do Direito apresenta-se diante de uma realidade multifacetada, em que o desafio pedagógico, didático, paradidático, estrutural, financeiro e administrativo é uma constante na busca da satisfação da clientela, da ampliação de oportunidades e da apreensão do conhecimento.

Por outro lado, a Universidade contemporânea é entidade multidisciplinar e heterodoxa, cada vez mais inserida no pluralismo social sedento pela qualificação profissional¹¹⁶ e pelo desenvolvimento das mais variadas

¹¹⁵ BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. p. 59. REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 415-419. A Escola Analítica de Jurisprudência desenvolveu-se na Inglaterra por obra de John Austin, como forma de propiciar a compreensão do Direito também através de esquemas normativos formais, além do precedente jurisprudencial. A Escola da Exegese surgiu em França e tem suas teses fixadas em dois grandes tratados, quais sejam, o Curso de Direito Civil Francês, de Aubry Et Rau e o Tratado de Baudry-Lacantinerie. Fundamentalmente, a Escola assevera que o Direito é um sistema imune a lacunas, senão aparentes, revelado pelas leis (normas gerais, abstratas, impessoais e coercitivas), a criar a ideia de uma Dogmática Jurídica Conceitual. A Escola Pandectista, por sua vez, nasce na Alemanha através de obras como as de Dernburg, Windscheid, Brinz e Glück, entre outros, para os quais o Direito representa um conjunto de regras fundamentadas no Direito Romano. A orientação dos pandectistas, assim como a dos exegetas, foi essencialmente normativista; todavia, a Escola Pandectista, diversamente da Escola da Exegese, recebeu influência do historicismo na sua atividade sistemático-dogmática.

¹¹⁶ A universidade que se destina basicamente à formação profissional segue inspiração do modelo francês (napoleônico); já as instituições de ensino superior voltadas ao estilo neoprofissional e empresarial competitivo, são também conhecidas como universidades emergentes e adeptas do modelo de ocasião, que tende a dificultar ou até mesmo comprometer a institucionalização de pesquisas, por não abrangê-las em seu escopo educacional. ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de

habilidades a partir do ensino, da pesquisa e da extensão do meio universitário a toda a sociedade.

Nesse âmbito, o ensino jurídico universitário deve permear não apenas os caminhos da produção epistemológica e disseminação de informação, mas sobretudo (re)dimensionar contatos, (re)criar fontes, diversificar demandas, pluralizar vivências, ao incremento de um processo de evolução e integração de conhecimentos e culturas, iniciado, primitivamente, pela *universitas* medieval.

Desde os primeiros estudos filosóficos da Antiguidade, passando-se pelo pragmático ensino do Direito Romano e depois pelos ensinamentos medievais e da modernidade, chega-se à atualidade da história dos saberes jurídicos com uma rica fonte para compreensão do hodierno ensino jurídico e da Universidade no mundo ocidental.

1.2.2 Ensino jurídico e universidade no Brasil

A história do ensino jurídico brasileiro inicia em Portugal. Se o presente trabalho não se destina a incursões na Universidade portuguesa, uma síntese histórica da colonização brasileira (a partir do século XVI) rumo à América Portuguesa parece imprescindível para o entendimento dos contornos do ensino do Direito no Brasil.

No seu conjunto, a colonização brasileira foi motivada por razões econômicas e políticas advindas da coroa portuguesa que, ao transpor a monarquia agrária, transformara-se em um sedento país mercantil e dominador, marcado por um caráter nobiliárquico, parasita da população e do poder central¹¹⁷.

Nesse cenário cultural, o ensino tupiniquim passou a ser incumbência da Companhia de Jesus, fruto das transformações propiciadas pela

institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. p. 45.

¹¹⁷ "Assim, quando Portugal, na peripécia do processo das descobertas, depara-se com a Terra de Santa Cruz, a Colônia que passara a ser, em pouco tempo, a jóia mais preciosa do Império Português, iria sofrer os influxos desse condicionamento cultural, ao mesmo tempo em que as populações que para aqui vinham compostas de degradados e de elementos de pequena nobreza, teriam de se adaptar a um novo tipo de atividades econômicas. Por isso mesmo, a rarefação do poder político, nos primeiros séculos, dá margem a um processo de fortalecimento do poder privado [...]." VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 3.

Contra-Reforma e representada inicialmente no Brasil pelo 1º Governador Geral Tomé de Souza que, em 1549, chegou na colônia acompanhado pelos primeiros padres (os jesuítas) que seriam responsáveis pela grande obra educacional a ser iniciada, nos moldes exploratórios delineados por Portugal.

Foram os jesuítas os principais responsáveis pela educação colonizadora brasileira por mais de dois séculos (1549-1759), quando então as reformas do Marquês de Pombal subverteram tal sistema e também a cultura de Portugal sobre a colônia¹¹⁸.

O ensino jurídico brasileiro, em razão das reformas pombalinas, recebeu um caráter nacionalista, abandonando-se, portanto, o Direito Romano e introduzindo-se a ‘lei da boa razão’, que previa o ensino por meio de compêndios breves, objetivos e bem ordenados da doutrina, com foco no Direito Natural, de forma que predominasse a didática à polêmica.

A cultura brasileira indígena e negra, em que a existência de institutos jurídicos nativos e informais era uma constante, sofreu, nessa época, profunda marginalização, fruto do discriminatório imaginário coletivo de segregação e desrespeito em nome do domínio econômico e enriquecimento material.

Os brasileiros que quisessem obter uma formação universitária, no Período Colonial, deveriam submeter-se à Universidade de Coimbra e muito embora houvesse tentativas de instituição do ensino superior na colônia, sendo a primeira delas encabeçada pelos jesuítas e a segunda pela Inconfidência Mineira – que almejava transformar São João Del Rei em capital da República e ali criar uma universidade, tal iniciativa era veementemente rechaçada por Portugal, em razão do receio da destruição dos laços de subordinação legal e política impostos aos colonizados¹¹⁹.

¹¹⁸ Uma análise mais detalhada do ensino jesuítico e pombalino encontra-se no item 1.1.2 desse trabalho.

¹¹⁹ “Segundo estimativas abalizadas, no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros. [...] Estudaram na época, em Coimbra, José Bonifácio de Andrada e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá, Silva Alvarenga, Alexandre Rodrigues Ferreira, José da Silva Lisboa, Cipriano Barata, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Silva, Hipólito da Costa, Maciel da Costa, José Vieira Couto e muitos outros.” VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** p. 8.

Em geral, a apreensão do conhecimento jurídico fornecido em Coimbra era aplicada na colônia brasileira por magistrados compostos pela elite que buscava ascensão social ou manutenção do seu *status quo*, numa comum relação de nepotismo e clientelismo entre as ricas famílias oligárquicas, em que os laços de sangue e o casamento poderiam impulsionar outras relações relacionadas ao Direito.

Através dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade nascidos no berço da Revolução Francesa (1789 a 1799), cresce a inspiração e a dedicação para a criação da universidade brasileira, o que conciliaria os interesses da colônia e da metrópole, com o início do endividamento brasileiro.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, uma evolução cultural emergiu com a transferência do eixo mercantilista português para a colônia, a gerar o desenvolvimento primeiramente político e econômico, e posteriormente intelectual.

Nesse sentido, criou-se a Escola Médico-Cirúrgica, a Academia de Belas Artes, as Academias Militares, a Biblioteca Régia e, a Cadeira de Economia Política, que configuraram o embrião do ensino universitário brasileiro, sendo as duas últimas iniciativas a base para a posterior criação dos cursos jurídicos¹²⁰.

Com a proclamação da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 e o consequente rompimento oficial dos laços políticos portugueses que amarravam essa terra, inicia o Primeiro Reinado (1822 a 1831) do Período Imperial (1822 a 1889), em que sucessivos conflitos políticos entre o Partido Português e o Partido Brasileiro resultaram na consolidação da independência com a criação dos primeiros cursos jurídicos nacionais que permitiriam a constituição do estrutural quadro político e administrativo do país recém independente.

Aos 3 de maio de 1823, foi instalada a Assembleia Constituinte para a elaboração da primeira Constituição brasileira. Nessa assembleia, o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, futuro Visconde de São Leopoldo, apresentou, em 14 de junho de 1823, o projeto de lei que criaria a

¹²⁰ WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun./jul. 2010. p. 13.

Universidade de São Paulo, emendado por Araújo Lima, para criar também uma universidade em Olinda; todavia, tais iniciativas restariam frustradas em razão da dissolução da assembleia em outubro do mesmo ano¹²¹.

Mas o ideal constituinte de instituição da universidade brasileira tomou corpo através do decreto de 9 de janeiro de 1825 que, amparado pelo inciso XXXIII do artigo 179 da Constituição de 25 de outubro de 1824¹²², criava ‘provisoriamente’, no Rio de Janeiro, a primeira escola de Direito brasileira, que jamais adquiriu real existência, permanecendo, ao revés, apenas nas eruditas letras impregnadas no papel¹²³.

A respeito das disciplinas a serem ministradas na mencionada escola em prol do ensino legitimador da manutenção do quadro histórico imperial, Venancio Filho, assevera que

O decreto considera dentre os benefícios da educação e da instrução pública o conhecimento do direito natural, público e das gentes, e das leis do Império, com o objetivo de obter para o país futuros magistrados e acautelando a notória falta de bacharéis formados para os lugares da magistratura.¹²⁴

Após longas discussões políticas sobre a possibilidade de instituição do ensino jurídico brasileiro, foi aprovado, na sessão da Assembleia Geral Legislativa, aos 4 de julho de 1827, o Projeto de criação dos dois primeiros cursos de Direito do Brasil que, foi transformado na Lei de 11 de agosto do mesmo ano, sancionada pelo Imperador Dom Pedro Primeiro¹²⁵.

Objetivava tal lei suprir as necessidades de educação das letras jurídicas no país, dotando-o de um curso ao norte, em Olinda, e outro ao

¹²¹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 15 e 19.

¹²² “Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” BRASIL. Constituição (1824). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 11 out. 2011.

¹²³ WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun./jul. 2010. p. 14.

¹²⁴ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 19.

¹²⁵ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 24 e 28.

sul, em São Paulo. A regulamentação desses cursos seguiu os mesmos parâmetros da escola de Direito criada pelo decreto de 1825, em que se evidenciava a enorme preocupação de fugir da filosofia imposta pelos estatutos da Universidade de Coimbra, de ignorar os ideais iluministas e o enciclopedismo francês. A vertente da época era o discurso prolixo e absoluto do mestre, associado ao culto à exegese, eminentemente escolástica e dissociada de qualquer crítica histórica às origens e fontes do Direito.

Assim, como diploma fundador dos primeiros cursos jurídicos brasileiros, merece ser transcrito, na íntegra, o texto da Lei de 11 de agosto de 1827:

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Pirimeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, Imperaor Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil. Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outra na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO 1ª Cadeura, Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º. ANNO

1ª Cadeira. Economia política.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

Art. 2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5.º - Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.º - Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necesarios.

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de acôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submettendo-se porém á approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8.º - Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de identidade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não appuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettididos á deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda. (L.S.)

Visconde de S. Leopoldo¹²⁶

A efetiva instalação dos cursos de Direito no Brasil, denominados Academias de Direito, ocorreu em 1º de março de 1828, em São Paulo, no Convento de São Francisco e em 15 de maio do mesmo ano, em Olinda, nas dependências religiosas de São Bento, num empreendimento hercúleo diante da carência de instalações materiais, quadro de professores e conteúdo disciplinar¹²⁷.

Inicialmente as aulas eram ministradas em conventos e os professores cedidos por Portugal, e muito embora em 1831, uma reforma regulamentasse a realização de concurso público para provimentos dos cargos do Magistério Superior, a circunstância histórico-político-jurídico-econômico-social brasileira demonstra que o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil obedeceu a uma lógica ditada pela emergência, alheia ao salutar amadurecimento ocorrido na Europa medieval.

Nesse cenário, o ensino jurídico brasileiro mantinha-se (ainda) atrelado aos interesses de Portugal, de forma a cristalizar-se, cada vez mais, um positivismo estéril e essencialmente burocrata, inábil a criar uma

¹²⁶ BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 11 out. 2011.

¹²⁷ O primeiro diretor do curso de Direito de São Paulo, nomeado pelo decreto de 13 de outubro de 1827, foi José Arouche de Toledo Rendon, que recebeu o título de doutor em leis pela Universidade de Coimbra, em 1779. Já, o primeiro diretor do curso em Olinda, nomeado por ocasião da sua fundação, foi o Visconde Pedro de Araújo Lima, mais tarde transformado em Marquês de Olinda. VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 39.

intelligentsia apta a suprir as necessidades específicas da nação, como propiciar uma inclusão de brancos pobres, negros e índios¹²⁸.

Aliás, desde a independência, transparente era a necessidade de formação de bacharéis para a composição da elite social, intelectual e política dominante do período, através de um ensino voltado mais para uma cultura geral e desinteressada, do que para a realidade brasileira. E nesse aspecto, o Direito tornou-se um ícone na constituição de poderes estatais e um nicho de reprodução de bacharéis preparados para atuar no cenário político nacional ideologicamente controlado.

A má qualidade de ensino, entretanto, revelava-se logo nos primeiros anos de existência dos cursos jurídicos: em 5 de agosto de 1831, o Ministro do Império, José Lino Coutinho, publicou um comunicado expressando a incúria e o desleixo de alguns mestres do curso de São Paulo, indiferentes à ausência de seus discípulos nas aulas, bem como às aprovações desmerecidas¹²⁹.

O Decreto Regulamentar de 7 de novembro de 1831, que vigorou até a reforma de 1854, alterava os estatutos dos cursos jurídicos brasileiros, excluindo o ensino do Direito Romano, a representar uma vitória dos interesses liberais¹³⁰.

¹²⁸ BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade. **Pensar**, Fortaleza. v. 6. n. 6, fev. 2001. p. 48-49; GIUMMARRESI, Luís Marcelo Benites. Ensino jurídico: uma questão metodológica? **Ensaio e ciência**, Campo Grande, v. 3, n. 3, dez. 2009. p. 3-4; GUIMARÃES, Isaac Sabbá. Ensino jurídico no Brasil: sua circunstância histórica e perspectivas político-pedagógicas. **Atuação**, v. 5, n. 13, set./dez. 2007. p. 32-35; PREVE, Daniel Ribeiro. Ensino jurídico no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 1, 2004. p. 240-241; SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. **O operador do Direito e o exercício da cidadania: paradigma nos cursos jurídicos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p. 21; WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun./jul. 2010. p. 17.

¹²⁹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. p. 49.

¹³⁰ PREVE, Daniel Ribeiro. Ensino jurídico no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 1, 2004. p. 241. Consta no decreto que “As aulas são fixadas pelo prazo de uma hora, utilizada pelo lente em ouvir lições e fazer preleções, e no fim de cada semana, havendo matéria suficiente, realizar-se-ia o exercício. Especifica-se que nestes exercícios não se admitiriam outras questões além daquelas relativas a seu objeto, ficando todavia livre ao lente, quando julgasse conveniente, dar qualquer ponto interessante que tivesse relação com as matérias das lições. As dissertações são reduzidas a duas por ano, devendo os estudantes entregá-las ao professor dentro de um mês e meio, contado do dia em que for dado o ponto. A falta da entrega da dissertação no prazo, sem justa causa, equivaleria a dez faltas à aula.” VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. p. 50.

Dos trinta e três alunos que se matricularam na primeira turma do curso de Direito de São Paulo, formaram-se, em 1832, trinta e cinco, dos quais nove eram originários da Universidade de Coimbra. Entre eles, destacaram-se Manuel Dias de Toledo, Pimenta Bueno e Amaral Gurgel¹³¹.

Em Olinda, diplomaram-se, em 1832, quarenta e um alunos, número idêntico ao de matrículas no primeiro ano do curso, embora os nomes não fossem os mesmos, tendo em vista as desistências e as transferências. Destacaram-se, entre os novos bacharéis, Eusébio de Queirós, José Antônio Pereira Ibiapina, Lourenço Trigo de Loureiro e Sérgio Teixeira de Macedo¹³².

Na segunda metade do século XIX, importantes transformações políticas ocorreram no império brasileiro, gerando também relevantes alterações econômicas e jurídicas: a lei de 4 de setembro de 1850 estancou o tráfico de escravos, desviando o capital para o setor industrial; após o período da Regência, através da pacificação das províncias e o término da Guerra dos Farrapos, o Império estabilizou-se, com o Gabinete de Conciliação, do Marquês do Paraná; em 25 de junho de 1850, foi sancionada a lei n. 556, que institui o Código Comercial; em 1855, contratou-se a realização da consolidação do Direito Civil brasileiro, culminando na promulgação do Código Civil em 1916, originado do projeto de Clóvis Beviláqua¹³³.

Em 1854, através do Decreto n. 1.386, de 18 de abril, uma profunda mudança ocorreu nos cursos jurídicos brasileiros, que passaram a ser denominados Faculdades de Direito; sendo o curso de Olinda transferido para Recife e instalado em sobrado da rua do Hospício (prédio mais tarde conhecido como o 'glorioso pardieiro'), onde os alunos das tradicionais famílias agrárias mesclar-se-iam com os pertencentes à classe média urbana ascendente¹³⁴.

¹³¹ Mas alguns alunos, que estudaram na faculdade entre 1866 e 1870, destacar-se-iam na vida jurídica, política e literária, de forma a abrilhantar, permanentemente, a instituição. Entre eles estão Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Castro Alves, Rodrigues Alves, Afonso Pena. VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 52-53 e 133.

¹³² VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 53.

¹³³ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 64-65.

¹³⁴ BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade. **Pensar**, Fortaleza. v. 6. n. 6, fev. 2001. p. 49.

Tal decreto concedeu aos cursos de Direito uma dimensão mais pragmática, admitindo novamente o Direito Romano, além de propiciar uma formação não apenas para a atividade político-administrativa do Estado, mas também para a advocacia.

Alguns anos depois, o Decreto n. 3.454, de 26 de abril de 1865, de iniciativa de Liberato Barroso, previu novos estatutos às Faculdades de Direito do Império, os quais criavam as seções de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, bem como tornavam facultativa a disciplina de Direito Eclesiástico. Entretanto, a execução de tal norma foi suspensa logo em seguida, impedindo a sua vigência¹³⁵.

Com fulcro na democracia do ensino e na liberdade de ensinar, Carlos Leôncio de Carvalho foi o responsável pela Reforma do Ensino Livre, implementada através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que altera o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, tendo como pilar a liberdade do aluno¹³⁶.

Dessa forma, a concepção ideológica naturalista mantenedora do sistema hegemônico imperial, cedia espaço para o positivismo¹³⁷ e para o cientificismo,¹³⁸ que influenciavam as elites brasileiras, depois de terem permeado a Europa, a exemplo da universidade de Berlim e os Estados Unidos, na universidade de Harvard.

¹³⁵ BRASIL. Decreto nº 3454, de 26 de abril de 1865. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=59954&norma=75819>. Acesso em: 14 out. 2011.

¹³⁶ BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2011.

¹³⁷ Segundo Abbagnano, há duas formas de positivismo, o social de Saint-Simon, Comte e John Stuart Mill, originado da exigência de constituir a ciência como fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária e, o positivismo evolucionista de Spencer, que estende a todo universo o conceito de progresso e busca impô-lo a todos os ramos da ciência. São teses fundamentais do positivismo: a) A ciência é o único conhecimento possível e, o seu método é o único válido; b) O método científico é puramente descritivo; c) O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 909.

¹³⁸ Abbagnano expressa que o cientificismo pode ser entendido como uma atitude própria de quem utiliza os métodos e os procedimentos da ciência. Afirma-se no período positivista, entra em crise com a reação antipositivista e, novamente ascende a partir do neopositivismo. Todavia, o cientificismo decai por causa da epistemologia pós-positivista que, refuta o método científico como o único válido, bem como nega a superioridade da ciência sobre as outras atividades humanas. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 166.

A ausência de controle de frequência era uma das normas impostas pelo referido decreto e, no tocante a esse ponto, dispunha o parágrafo sexto do respectivo artigo vinte:

Não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas. Os exames, tanto dos alunos como dos que não o forem, serão prestados por matérias e constarão de uma prova oral e outra escrita, as quais durarão o tempo que for marcado nos estatutos de cada escola ou faculdade¹³⁹.

O artigo vinte e um do referido decreto tratava sobre a organização do ensino, permitindo-se a associação de particulares para a fundação de cursos (faculdades livres) que ensinassem as matérias que constituíam o programa de qualquer curso oficial de ensino superior, sem que houvesse a intervenção do governo, podendo gozar, além disso, dos privilégios e garantias concedidos a faculdade ou escola oficial.

O Decreto n. 7.247 manteve a divisão expressa na reforma proposta por Liberato Barroso quanto às seções de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais e afirmava que o grau de bacharel em Ciências Jurídicas habilitaria para o exercício da advocacia e da magistratura, e a formação em Ciências Sociais possibilitaria, independentemente do exame, a ocupação de cargos da Secretaria do Estado e demais repartições públicas.

A seção de Ciências Jurídicas era composta pelas seguintes matérias: Direito Natural, Direito Romano, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito Civil, Direito Criminal, Medicina Legal, Direito Comercial. Já, a seção de Ciências Sociais era composta por: Direito Natural, Direito Público Universal, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito das Gentes, Diplomacia e Histórias dos Tratados, Direito Administrativo, Ciência da Administração e Higiene Pública, Economia Política, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado¹⁴⁰.

Enquanto a Faculdade do Recife primava pelo Direito Criminal, a de São Paulo focava no Direito Civil; em Recife, a formação voltava-se às Ciências Jurídicas, fonte da produção intelectual; em São Paulo, a Faculdade

¹³⁹ BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2011.

¹⁴⁰ BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2011.

de Direito dedicava-se, primordialmente, às Ciências Sociais, de modo a preparar os homens para o comando da nação.

O ideal do ensino livre brasileiro ocupou o espaço da grande temática dos debates educacionais do ensino superior, especialmente, do ensino jurídico até a República, sendo palco de um catastrófico resultado nacional. Nas palavras de Alberto Venancio Filho,

Tal sistema só poderia ser eficiente na medida em que se colocassem, antes da diplomação dos estudantes, exames rigorosos por bancas isentas, que realmente tentassem aferir os conhecimentos que os alunos tivessem haurido, seja nas faculdades, seja fora delas. Como estas barreiras nunca existiram, a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações, constituiu-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional do Brasil¹⁴¹.

Nessa conservadora fase do ensino jurídico brasileiro, apimentada pela panaceia do ensino livre, surge no Recife, através dos ideais da cultura alemã esboçadas por Tobias Barreto, um movimento rumo à abertura de horizontes, à transformação de pensamentos no campo da literatura, da filosofia e da ciência. Trata-se da Escola do Recife, que abrangeu três distintas fases.

A primeira fase desse movimento inicia-se em 1862 e finaliza-se em 1870, sendo marcada pela poesia sob a influência do romantismo, do hugoanismo, do condoreirismo, dos literários Tobias Barreto, Castro Alves, Palhares, Guimarães Júnior, Plínio de Lima e José Jorge¹⁴².

A filosofia marcou a segunda fase da Escola do Recife, ocorrida de 1870 a 1881. Nesse período, evidenciou-se uma crítica ao romantismo e uma aguda fermentação pela sede de saber exposta por Tobias Barreto, Celso Magalhães, Sousa Pinto, Generino dos Santos, Inglês de Sousa, Clementino Lisboa, Lagos e Justiniano de Melo¹⁴³.

¹⁴¹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 87.

¹⁴² VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 96.

¹⁴³ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 96.

Em 1882, inicia-se a terceira fase, em que uma nova concepção do Direito toma corpo entre os seus estudiosos, revelando-se a filosofia uma das preocupações dos juristas. Surge, então, o período jus-filosófico da Escola do Recife¹⁴⁴.

Na segunda metade do século XIX, a Faculdade de Direito de São Paulo também foi o berço de um movimento que, a despeito de não atingir a relevância histórica da Escola de Recife, merece destaque em razão das fundamentadas ideias sobre o positivismo de Augusto Comte. Fala-se da Escola de Savigny¹⁴⁵.

No Império, iria ainda realizar-se uma última tentativa de reforma do ensino jurídico, através do Decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885, que impunha relevantes alterações, como a necessidade de realização de concurso para o cargo de professor catedrático e criava as propinas, pagamento a ser realizado pelo aluno para a realização de exames, fato que gerou a suspensão do referido decreto no mesmo ano de seu nascimento¹⁴⁶.

As Faculdades de Direito de São Paulo e Recife desempenharam, durante o Império brasileiro, um definitivo impulso intelectual e criativo a gerar a explosão de ardentes e impetuosos movimentos abolicionistas, federalistas e republicanos¹⁴⁷.

Proclamada a República aos 15 de novembro de 1889, um período de instabilidade política instaurou-se, pois o Governo Provisório criado sob o comando militar para administrar o país até a promulgação da nova

¹⁴⁴ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 96.

¹⁴⁵ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 151.

¹⁴⁶ BRASIL. Decreto nº 9360, de 17 de janeiro de 1885. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=50800&norma=66597>. Acesso em 15 out. 2011.

¹⁴⁷ Durante o Império nenhuma universidade foi criada, mas apenas alguns estabelecimentos de ensino superior, como a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito do Recife, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina da Bahia, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Escola de Minas de Ouro Preto e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, entre outras. ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. p. 55.

Constituição, sofreu duras investidas da Revolta da Armada e da Revolução Federalista¹⁴⁸, fato que cessou após a vigência da Constituição de 1891.

Do ponto de vista do ensino jurídico, a iniciativa da República foi delineada no Decreto n. 1.030, de 14 de novembro de 1890, que extinguiu a cadeira de Direito Eclesiástico dos cursos jurídicos, uma vez que Estado e Igreja já não mantinham mais laços oficiais¹⁴⁹.

O Decreto n. 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891 aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública, cujo Ministro era Benjamim Constant. Tal norma trifurca o curso das Faculdades de Direito em Ciências Jurídicas, distribuídas em quatro séries, Ciências Sociais, em três séries e Notariado, em duas séries¹⁵⁰.

O curso de Ciências Jurídicas abrangia as seguintes matérias: Filosofia e História do Direito; Direito Romano; Direito Criminal, incluindo o Militar; Direito Civil; Direito Comercial, incluindo o Marítimo; Medicina Legal; Processo Criminal, Civil e Comercial; Prática Forense; História do Direito Nacional; Noções de Economia Política e Direito Administrativo. Por sua vez, o curso de Ciências Sociais era composto por Filosofia e História do Direito; Direito Público; Direito Constitucional; Direito das Gentes; Diplomacia e História dos Tratados; Ciência da Administração e Direito Administrativo; Economia Política; Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado; Higiene Pública; Legislação Comparada sobre o Direito Privado (noções). Já as matérias do curso de Notariado eram: Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo; Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial; Explicação sucinta do Direito Pátrio Processual; Prática Forense¹⁵¹.

¹⁴⁸ Na Revolta da Armada, trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil e Marinha, liderados pelo almirante Custódio José de Melo, ameaçavam bombardear o Rio de Janeiro, em 23 de novembro de 1891. A Revolução Federalista teve início no Rio Grande do Sul em 1893 e estendeu-se para Santa Catarina e Paraná até 1895, provocando a morte de aproximadamente dez mil pessoas. PREVE, Daniel Ribeiro. Ensino jurídico no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 1, 2004. p. 246.

¹⁴⁹ BRASIL. Decreto nº 1030, de 14 de novembro de 1890. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1030-14-novembro-1890-505536-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

¹⁵⁰ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 179-180.

¹⁵¹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 180.

No artigo 217 do Decreto n. 1.232-H, criava-se a Revista Acadêmica em cada faculdade, a ser redigida por uma comissão de oito professores, a fim de impulsionar o debate sobre as diversas áreas do Direito¹⁵².

Na esteira das inovadoras transformações encabeçadas pela Reforma Benjamim Constant, o Decreto n. 54, de 21 de março de 1891, determina a declaração, no prazo de um ano, de inabilidade para o magistério, de todos os professores nomeados sem concurso¹⁵³.

Nesse espírito evolucionista, a gerar a descentralização educacional, não tardou o surgimento de outras faculdades jurídicas, como a Faculdade Livre de Direito da Bahia, instalada aos 15 de abril de 1891; a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal, inaugurada aos 31 de maio de 1891; a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, instalada aos 10 de dezembro de 1892; a Faculdade de Direito de Porto Alegre, inaugurada aos 17 de fevereiro de 1900; a Faculdade de Direito do Ceará, fundada aos 21 de fevereiro de 1903 e a Faculdade Livre de Direito do Pará, instalada aos 2 de abril de 1904¹⁵⁴.

Em 1895, após longa discussão no Congresso, foi promulgada a Lei n. 314, de 30 de outubro, que oferece uma nova e significativa estrutura curricular de cinco anos para os cursos jurídicos, afastando a metafísica e aproximando (ainda mais) o positivismo nas salas de aula. Eis o novo quadro de cadeiras: 1º ano: 1ª cadeira – Filosofia do direito; 2ª – Direito romano; 3ª – Direito público e constitucional; 2º ano: 1ª cadeira – Direito civil (1ª cadeira); 2ª – Direito criminal (1ª cadeira); 3ª – Direito internacional público e diplomacia; 4ª – Economia política; 3º ano: 1ª cadeira – Direito civil (2ª cadeira); 2ª – Direito criminal (especialmente direito militar e regime penitenciário (2ª cadeira); 3ª cadeira – Ciência das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º ano); 4ª cadeira – Direito comercial (1ª cadeira); 4º ano: 1ª cadeira –

¹⁵² VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 182.

¹⁵³ BRASIL. Decreto nº 54, de 21 de março de 1891. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=53884&norma=69728>. Acesso em: 15 out. 2011.

¹⁵⁴ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 186; 187-189; 192; 206. BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade. **Pensar**, Fortaleza. v. 6. n. 6, fev. 2001. p. 51.

Direito civil (3ª cadeira); 2ª cadeira – Direito comercial (especialmente o direito marítimo, falência e liquidação judicial); 3ª cadeira – Teoria do processo civil, comercial e criminal; 4ª cadeira – Medicina pública; 5º ano: 1ª cadeira – Prática forense (continuação da 3ª cadeira do 4º ano); 2ª cadeira – Ciência da administração e direito administrativo; 3ª cadeira – História do direito e especialmente do direito nacional; 4ª cadeira – Legislação comparada sobre o direito privado¹⁵⁵.

Notáveis foram os resultados propiciados pela reforma de 1895 em prol da melhoria das condições do ensino jurídico brasileiro, ao reunir a formação em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais em um só curso, eliminando-se o Notariado, bem como extirpando a liberdade de frequência, responsável pelos desertos em que haviam se transformado as salas de aula.

Pouco tempo depois, efetivou-se a Reforma Rivadávia Correa, através do Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, que previa a livre-docência¹⁵⁶.

O Decreto n. 8.662, também de 5 de abril de 1911, aprovou os regulamentos das Faculdades de Direito que abrangeriam seis anos e a seguinte grade curricular: 1ª série: 1ª. Introdução Geral do Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica; 2ª. Direito Público e Constitucional; 2ª série: 1ª. Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia; 2ª. Direito Administrativo; 3ª. Economia Política e Ciência das Finanças; 3ª série: 1ª. Direito Romano; 2ª. Direito Criminal (1ª parte); 3ª. Direito Civil (direitos de família); 4ª série: 1ª. Direito Criminal, (especialmente direito militar e regime penitenciário); 2ª. Direito Civil (direito patrimonial e direitos reais); 3ª. Direito Comercial (1ª parte); 5ª série: 1ª. Direito Civil (direito das sucessões); 2ª. Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, falência e liquidação judicial; 3ª. Medicina Pública; 6ª série: 1ª. Teoria do Processo Civil e Comercial; 2ª. Prática do Processo Civil e Comercial; 3ª. Teoria e Prática do Processo Criminal.

¹⁵⁵ BRASIL. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49319&norma=65101>. Acesso em: 15 out. 2011.

¹⁵⁶ BRASIL. Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

Evidencia-se que essa reforma substituiu a disciplina de Filosofia do Direito por Introdução Geral do Estudo do Direito e especificou os conteúdos a serem ministrados na cadeira de Direito Civil (Direitos de Família, Direito Patrimonial, Direitos Reais e Direito das Sucessões).

Em 1912, criou-se a primeira universidade do país, a Universidade Federal do Paraná, aos 19 de dezembro, tendo como líderes Victor Ferreira do Amaral e Silva e Nilo Cairo. A instituição começou a funcionar em 1913, oferecendo, entre outros, o curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Todavia, em razão da Reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915), a universidade paranaense foi dissolvida e os cursos iniciais passaram a constituir três faculdades: a de Direito, a de Engenharia e a de Medicina. Somente em 1946, com a redemocratização do país, após a ditadura de Getúlio Vargas, retomou o *status* universitário¹⁵⁷.

A Reforma Carlos Maximiliano direcionou o estudo do Direito para a prática, visando à atuação no setor privado, embora tenha trazido novamente a disciplina Filosofia do Direito para as salas de aula. A grade curricular voltou a abranger apenas cinco anos, com a seguinte especificação: 1º ano: Filosofia do Direito, Direito Público e Constitucional, Direito Romano; 2º ano - Direito Internacional Público, Economia Política e Ciência das Finanças, Direito Civil (1º ano); 3º ano - Direito Comercial (1º ano), Direito Penal, Direito Civil (2º ano); 4º ano - Direito Comercial (2º ano), Direito Penal (2º ano), Direito Civil (3º ano), Teoria do Processo Civil e Comercial; 5º ano - Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Pública, Direito Administrativo, Direito Internacional Privado¹⁵⁸.

Na vigência da Reforma Carlos Maximiliano processou-se à fusão das duas faculdades existentes na capital da República (Rio de Janeiro), criando-se assim, aos 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro.¹⁵⁹

¹⁵⁷ ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. p. 55-56.

¹⁵⁸ BRASIL. Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. Acesso em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

¹⁵⁹ PREVE, Daniel Ribeiro. Ensino jurídico no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 1, 2004. p. 250.

O Decreto n. 5.616, de 28 de dezembro de 1928, encerrava a série de reformas republicanas no ensino superior, notadamente no jurídico, até 1930, todavia sem lograr relevantes êxitos nesse setor¹⁶⁰.

Em termos holísticos, o sistema do ensino jurídico na República Velha (1889- 1930) continuava a manter uma proposta da velha cultura das aulas expositivas, centradas no dogmatismo jurídico, com base no carreirismo de professores, fortalecido pelas provas e exames que refletiam a arcaica e elitizada cultura nacional, em que os poucos a terem acesso ao ensino jurídico superior na pseudodemocratização republicana, utilizavam-no primordialmente como um pedante direito de nascença ou de fortuna ou, no caso dos (raros) menos abastados, como poderoso instrumento de ascensão social.

A partir de 1930, um novo e animador período, sob vários aspectos, instala-se no país. No âmbito social, o desenvolvimento industrial propiciou o aparecimento de um proletariado urbano e uma classe média em ascensão. Sob o ângulo cultural, mergulha-se na busca de uma realidade mais verdadeira, abandonando-se velhos estigmas coloniais, sendo a Semana de Arte Moderna de 1922, o primeiro sopro da Revolução de 30.

Nas palavras de Alberto Venancio Filho,

A Revolução de 30 pode ser considerada, de fato, como um marco fundamental na história brasileira. À transformação política que derrubou o regime de governo da República Velha e estabeleceu brechas profundas no estadualismo renitente, representado pelas oligarquias familiares, correspondeu igualmente uma mudança substancial na estrutura econômica, em consequência do *crack* da Bolsa de Nova York, aviltando os preços do café, principal produto da nossa economia puramente exportadora, e abalando profundamente a política econômica do Governo Washington Luís.

O ensino superior, no limiar desse período, foi reestruturado pelo Ministro Francisco Campos, responsável pelo Ministério da Educação e Saúde, através do Decreto n. 19.851, conhecido como Estatuto das

¹⁶⁰ BRASIL. Decreto nº 16782, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-13-janeiro-1925-526623-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

Universidades e do Decreto n. 19.852 que, reorganizava a Universidade do Rio de Janeiro, ambos de 11 de abril de 1931¹⁶¹.

Na Reforma Francisco Campos, desdobrou-se o curso em dois: o de bacharelado, voltado à atividade profissional e o de doutorado, destinado à formação de professores; a Filosofia do Direito foi substituída pela Introdução à Ciência do Direito, como disciplina propedêutica; foi extinta a cadeira de Direito Privado Internacional; instituiu-se a expedição de diploma e certificado para a comprovação da respectiva habilitação.

Convém destacar que, com o Estado Novo (1937-1945), grande estímulo foi conferido à legislação trabalhista. A Lei n. 176, de 8 de janeiro de 1936, já havia criado a disciplina de Direito Industrial e Legislação Trabalhista que, mais tarde, passou a denominar-se Direito do Trabalho¹⁶².

Em 1940, o Decreto-lei n. 2.639, de 27 de setembro, desmembrou a cadeira de Direito Constitucional em duas, quais sejam, Direito Constitucional e Teoria Geral do Estado¹⁶³.

Dessa forma, a grade curricular dos cursos de Direito estava assim delineada: 1º ano: Introdução à Ciência do Direito, Economia Política, Ciência das Finanças, Direito Romano (1935); 2º ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Público e Constitucional, Teoria Geral do Estado (1940); 3º ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Público Internacional; 4º ano: Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil, Medicina Legal, Direito Internacional Privado; 5º ano: Direito Civil, Direito Judiciário Civil, Direito Judiciário Penal, Direito Administrativo, Direito Industrial e Legislação do Trabalho (1936).

Encerrada a Era Vargas, em 1945, constatou-se que o ensino jurídico não evoluíra significativamente. Todavia, no mesmo ano, a partir da redemocratização, novos horizontes abriam-se na linha estacionária em que se encontrava o ensino brasileiro, a iniciar com a Constituição de 1946, que reservou

¹⁶¹ BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc>. Acesso em: 16 out. 2011; BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm>. Acesso em: 16 out. 2011.

¹⁶² BRASIL. Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=176&tipo_norma=LEI&data=19360108&link=s>. Acesso em: 16 out. 2011.

¹⁶³ WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun./jul. 2010. p. 25.

à União apenas a atribuição de legislar sobre as bases e diretrizes da educação nacional.

Após um longo período sem alterações relevantes na seara educacional, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deu nova orientação ao ensino, respeitando a autonomia estadual, prevendo auxílio às escolas particulares e, criando, como órgão normativo de cúpula da administração, o Conselho Federal de Educação, que desempenharia papel decisivo na formulação de uma sólida política educacional, sobretudo quanto ao ensino superior¹⁶⁴.

Uma estrutura institucional que favorecesse uma profunda reforma universitária brasileira foi propiciada pelos Decretos-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966 e 252, de 28 de fevereiro de 1967 que, esboçaram o princípio da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes; a concentração dos estudos básicos, científicos e humanísticos num sistema integrado de unidades para servir a toda a universidade; a instituição do sistema departamental, propiciando as condições para que as atividades didáticas e de pesquisa se realizassem num sistema de cooperação¹⁶⁵.

Nessa linha, a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, implementou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, concedendo às universidades ampla autonomia administrativa e curricular; dispondo sobre a convergência de todos os recursos, para evitar a pulverização de verbas; alterando o regime de cátedras para o de departamento; eliminando a figura do professor catedrático e criando o chefe de departamento; transformando as cadeiras em disciplinas¹⁶⁶.

¹⁶⁴ BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 out. 2011. Expressiva é a crítica de Alberto Venancio Filho sobre o Conselho Federal de Educação: “A criação do Conselho Federal de Educação pela lei de diretrizes e bases em 1961 e as atribuições a ele conferidas de autorizar o funcionamento de escolas de níveis superior, que habilitassem ao exercício de profissões técnico-científicas, coincidiu com a fase de grande expansão do ensino superior no Brasil, e, especialmente, do ensino jurídico. Apesar de ter recebido os poderes mais amplos para decidir sobre a autorização dessas escolas, a sua atuação se revelou puramente formal, despida de qualquer programa e planejamento gerais, aceitando e ratificando a política do mais puro espontaneísmo.” VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 319.

¹⁶⁵ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. p. 323.

¹⁶⁶ BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

Com o advento da Constituição brasileira de 1988 e da instituição do Estado Democrático de Direito, significativas discussões surgem em relação ao ensino jurídico em seu mais amplo aspecto, a ensejar a criação da Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, que fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico¹⁶⁷.

Estabelecia a referida portaria, essencialmente, que o curso jurídico seria ministrado, no mínimo, através de 3.300 horas de atividades, em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos; deveriam ser desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão; seriam destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares; manter-se-ia um acervo bibliográfico atualizado de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas.

O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, que deveria abranger, no mínimo, 300 horas, compreenderia as matérias fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado) e profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Dispunha, ainda, a mencionada portaria, que as disciplinas optativas e os novos direitos deveriam ser incluídos de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade e que a conclusão do curso somente se perfectibilizaria mediante a apresentação de defesa de monografia perante banca examinadora.

Convergiu a Portaria n. 1.886/94, com os atuais anseios de uma formação jurídica de base científico-humanista, elevando o ensino a uma concepção ética do Direito, para além da reflexão filosófica, visando a atender a vocação profissional e as demandas sociais numa integração interdisciplinar.

Entretanto um retrocesso na política educacional efetivou-se com a Medida Provisória n. 147, de dezembro de 2003, a qual institui um sistema de avaliação das instituições de ensino muito mais frágil em relação ao

¹⁶⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

denominado 'provão' instituído pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Com a conversão da referida Medida Provisória na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, revogou-se o artigo 4º da Lei n. 9.131/95, possibilitando que os resultados da avaliação institucional não fossem utilizados pelo Ministério da Educação quando da aferição do desempenho das instituições de ensino superior¹⁶⁸.

A Portaria n. 1.886/94 foi revogada pela Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu novas diretrizes curriculares para o curso de Direito, sem, contudo, apresentar substancial modificação ideológica em relação à Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); enfatiza, no entanto, a cultura positivista ao referir-se à utilização da legislação, da jurisprudência e da doutrina como métodos interpretativos do Direito¹⁶⁹.

O ensino jurídico brasileiro, desde o período colonial, perpassando pelo Império e transcorrendo pela República, vem sendo marcado por uma preponderante história de desigualdade, iniciada pelo diferenciado tratamento concedido a brancos pobres, negros, índios e brancos social, política e financeiramente abastados, em geral, a privilegiar estes em detrimento daqueles.

Se, no entanto, padece-se (ainda) de uma política plenamente eficaz para a evolução do ensino do Direito no Brasil, democratizando-o, um empreendimento seguro representado por medidas concretas está sendo materializado, como a tentativa de implementação da reflexão ético-filosófica, a postura humanista integrada ao positivismo-cientificista, o incremento da pesquisa e da extensão, a utilização de contemporâneas tecnologias de ensino, o fortalecimento da capacitação docente, o aumento de qualificado acervo bibliográfico entre outras que fornecem subsídios para o delineamento de uma política educacional oficial de longo alcance, matizada pela educação jurídica em seu mais amplo aspecto.

¹⁶⁸ GUIMARÃES, Isaac Sabbá. Ensino jurídico no Brasil: sua circunstância histórica e perspectivas político-pedagógicas. **Atuação**, v. 5, n. 13, set./dez. 2007. p. 40-41.

¹⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <www.newtonpaiva.br/NP_conteudo/file/cursos/res_2004_09_CES.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

CAPÍTULO 2

CURSO DE DIREITO: PROPULSOR DO CONHECIMENTO JURÍDICO?

2.1 NORMAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: embates de cidadania

A eficácia da produção normativa no plano jurídico-institucional, impregnado de forte ideal que retrata as relações na sociedade, implementa-se à medida que garante, no seio social, um mínimo de simetria nessas relações, assegurando assim a (re)construção da cidadania.

Nessa mirada, surge a lei, a exemplo da Constituição de 1988, como substrato do equilíbrio social e fonte mediadora dos direitos e deveres inerentes a todas as pessoas de maneira a assegurar a cada um o que lhe é devido e impedir um ilegítimo usufruto de direitos do mais forte sobre o mais fraco.

Essa seria então a sociedade democrática, cuja vivência decorreria de sadias relações de reciprocidade experimentadas entre os cidadãos, ou seja, de pessoas que disporem de iguais condições na produção e no gozo de todos os bens dessa sociedade, a constituir o seu acervo material, político e espiritual.

2.1.1 A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Em 1988, a sociedade brasileira atingiu o ápice da euforia desencadeada pela Constituinte, convocada em 1986, para traçar o rumo da nova Constituição da República. Apostou a nação todas as suas fichas no poder que a ‘Constituição Cidadã’ teria em cicatrizar as suas ardentes feridas e finalmente colocar o país na rota da democracia, inclusive através da educação.

A educação e especificamente o ensino jurídico, conforme se depreende do ensaio exposto no primeiro capítulo deste trabalho, possibilita um amplo e profundo processo de evolução social que atinge as próprias entranhas da sociedade. E a Constituição de 1988, como lei suprema da nação, traça os caminhos educacionais.

Uma dimensão principiológica do ensino é trazida no artigo 206 da Constituição da República, quando expressa sua base: “igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; “garantia de padrão de qualidade”; “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Às universidades, a Constituição (no art. 207) confere algo que não é próprio das demais instituições de ensino superior, ou seja, “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e a elas é imposta a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, a fim de serem polos de produção do conhecimento e não apenas laboratórios de reprodução.

Um significativo dever imputado ao Estado encontra-se expresso no inciso V do artigo 208 da Constituição, qual seja, a possibilidade de as pessoas terem acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um¹⁷⁰.

Admitindo-se que o “ensino é livre à iniciativa privada”, são previstas constitucionalmente duas condições para o seu funcionamento: “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (artigo 209).

Nesse aspecto, o Estado recua da sua posição histórica de docente com ação direta no ensino para permitir a ascensão do setor privado na seara educacional, tomando para si a função de coordenador, fiscalizador e árbitro, chamando à cena a cidadania do contribuinte, do consumidor.

Por outro lado, a Constituição garante o ensino público superior gratuito, por meio de instituições estaduais e federais que, todavia,

¹⁷⁰ Segundo Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira, ao referir-se à capacidade individual, a referida norma faz predominar os dons e aptidões naturais, de cunho liberal e elitista, a privilegiar aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, apenas os sujeitos dotados de ‘inteligência superior’. ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 79.

padece diante de severas distorções, como por exemplo, escassez de vagas, elitismo dos alunos, precariedade estrutural, ausência do fornecimento de verbas.

Não obstante a previsão constitucional de apoio financeiro do Poder Público às atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo setor privado (artigo 213, §2º), esse ideal ainda se mantém incipiente como prática efetiva que, seja por excesso de burocracia, seja por insuficiência de recursos financeiros, limitam o acesso à pesquisa e à extensão a uma mera expressão formal institucional.

É também norma constitucional (disposta no artigo 214) o estabelecimento de um plano nacional de educação para instituir regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino através de ações integradas dos poderes públicos da federação, a fim de eliminar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho, promover o humanismo, a ciência e a tecnologia e estabelecer meta de aplicação dos recursos públicos de acordo com o produto interno bruto.

Somente em 9 de janeiro de 2001, através da lei n. 10.172, passados mais de dez anos de existência da imposição constitucional, foi aprovado o plano nacional de educação¹⁷¹, o que demonstra a inefetividade da Constituição de 1988 nesse ponto, uma vez que, embora alguns avanços ocorram ainda que tardiamente, o Poder Público não foi capaz de desencadear qualificadas ações para erradicar o analfabetismo, implementar significativa melhoria da qualidade do ensino, nem tampouco gerar uma sólida e crítica promoção humanística, científica e tecnológica.

A lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁷² (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), em discussão desde 1988 no Congresso Nacional, avançou na ruptura de um espaço social anacrônico de clientelismo e amadorismo no ensino e constituiu marco de referência para o início de uma reestruturação da educação superior no Brasil, impulsionada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁷¹ BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 out. 2011.

¹⁷² BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2011.

O projeto inicial da norma teve como autor Octávio Elísio e a lei chegou a ser denominada Darcy Ribeiro. Todavia, tendo em vista os seus inúmeros cinzeladores, nos moldes estruturantes da Constituição da República, tem-se que a autoria da LDB é plural e composta por seus relatores Jorge Hage, Ângela Amin, Cid Sabóia, Darcy Ribeiro, José Jorge e também pelos coordenadores de debates Ubiratan Aguiar e Florestan Fernandes¹⁷³.

Longe de expressar a unanimidade, a LDB trouxe sobretudo uma nova forma de ação no âmbito da educação e de relacionamento entre Estado e instituições de ensino superior, especialmente as públicas, notadamente quanto aos mecanismos de avaliação e financiamento, à maneira de conceber a produção do trabalho acadêmico, baseada na autonomia universitária, bem como em relação ao atendimento às demandas sociais, admitindo os sinais de mercado no processo de reestruturação.

Entretanto, há vozes ferozes em relação à (i)legitimidade da LDB, ou seja, à sua (in)efetiva capacidade de ir ao encontro dos anseios sociais de recebimento de uma educação plena. Entre elas, destaca-se a de Antônio Joaquim Severino:

Em cada uma dessas ações acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo, totalmente atrelado à concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação para a operacionalização funcional do mercado de trabalho¹⁷⁴.

A LDB, em sua composição normativa, conceitua a educação (artigo 1º), expressa os princípios e finalidades da educação nacional (artigos 2º a 7º), dispõe sobre a sua organização (artigos 8º a 20), define os níveis e modalidades de ensino (artigos 21 a 60), tendo a educação superior espaço nos artigos 43 a 57, aborda a situação dos profissionais da educação (artigos 61 a

¹⁷³ BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 42.

¹⁷⁴ BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 64.

67), trata sobre as questões dos recursos financeiros (artigos 68 a 77) e, por fim, expõe as disposições gerais e transitórias (artigos 78 a 92).

Inspirada nos ideais de liberdade e de solidariedade, a educação baseia-se nos seguintes princípios, segundo a referida lei: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização do profissional da educação escolar”; “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; “garantia de padrão de qualidade”; “valorização da experiência extra-escolar”; “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Tais princípios expressos na LDB representam uma retomada da principiologia constitucional disposta no citado artigo 206 da Constituição de 1988, o que também se verifica em relação aos fins e aos deveres do Estado, que são trazidos da lei constitucional para a infraconstitucional, sem substancial diferenciação.

O legislador, ao apenas transcrever para a LDB, que possui a natureza jurídica de lei complementar, normas já expressas na Constituição da República, desincumbiu-se inadvertidamente do seu dever de complementá-la, especificando conceituações e princípios, de forma a delimitar o seu alcance e a sua aplicação, optando, de outro lado, por uma retórica enclausurada pelo discurso constitucional que coisifica as relações sociais.

Para melhor compreensão, categorizam-se os mencionados princípios da seguinte forma: 1 Princípios de garantia da universalidade do ensino escolar (igualdade de condições de acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público); 2 Princípios da expressão da liberdade (liberdade de pensamento e de seu modo de expressão; pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e à tolerância; espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino); 3 Princípios relacionados ao conteúdo do ensino (garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência humana); 4 Princípios relacionados ao mundo sociocultural (vinculação entre a educação, o trabalho e

as práticas sociais); 5 Princípio de democratização do poder (gestão democrática do ensino público)¹⁷⁵.

Enquanto formulações universais, purificadas pela razão no jogo semiológico, esses princípios são imunes a questionamentos, o que encobre o descompromisso com a sua efetivação, uma vez que o próprio texto constitucional permite que essas normas sejam estrategicamente dribladas, não comprometendo, portanto, os agentes a concretizá-las.

Ademais, segundo Antônio Joaquim Severino em seu discurso forjado, a lei disfarça mal sua verdadeira opção. A velada intenção parece ser a de privatizar o ensino paulatinamente. Enquanto isso, o repasse de verbas públicas é realizado sob escuras cortinas que obscurecem também a política de utilização desses recursos. “O texto da lei é pouco explícito e não formula exigências à rede privada no sentido de se comprometer com o projeto educacional de interesse para toda a população, já que se trata de uma concessão.” No caso do ensino superior, esse conglomerado de argumentos verossímeis salta aos olhos¹⁷⁶.

Os artigos 43 a 50 da LDB tratam das generalidades da educação superior, na qual está inserido o ensino jurídico de graduação. Depois de estabelecer as finalidades dessa educação (artigo 43), o artigo 44 exige também a realização de cursos de extensão sequenciais por campo de saber¹⁷⁷.

¹⁷⁵ BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-72.

¹⁷⁶ BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 73. Exemplo desse tipo de repasse de verbas públicas ocorre através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Medida Provisória n. 213/04, convertida na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Referido programa objetiva a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes considerados de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais, em instituições privadas de ensino superior, possibilitando, em contrapartida, a isenção de determinados tributos àquelas que aderirem ao programa. BRASIL. Lei n.º 11096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 27 out. 2011.

¹⁷⁷ Os cursos sequenciais, de nível superior, consubstanciam atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação e encontram-se regulamentados pelas: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 1, de 27 de janeiro de 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/ces0199.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011; BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n.º 612, de 12 de abril de 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port612.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011; BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n.º 482, de 07 de abril de 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p482.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

Conforme a lei, a educação superior poderá ser oferecida por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variado grau de abrangência ou especialização (artigo 45), através de universidades e também de instituições não-universitárias (artigo 48, §1º).

A autorização, o reconhecimento, bem como o credenciamento das instituições de ensino superior têm prazo limitado pela LDB e poderão ser renovados após processo de avaliação ou, em caso de deficiências não sanadas, poderão ser o curso e a habilitação desativados, bem como ocorrer a intervenção na instituição, a suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou o descredenciamento (artigo 46).

Determina-se (artigo 47) que o ano letivo tenha, no mínimo, duzentos dias de trabalho efetivo, além do período reservado para exames finais, quando for o caso. Dispõe ainda essa norma que as instituições de ensino devem informar aos interessados sobre os programas dos cursos, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação; que poderá ocorrer a abreviação da duração do curso para estudantes que demonstrarem extraordinário aproveitamento nos estudos; que a frequência é obrigatória a professores e alunos, salvo na educação a distância e que haja a oferta de cursos noturnos com a mesma qualidade dos cursos diurnos, garantida a previsão orçamentária.

O registro de diplomas continua sendo prerrogativa das universidades, tendo as públicas a incumbência da revalidação de diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras (artigo 48).

O ingresso em instituição de ensino superior poderá efetivar-se através de processos seletivos diversificados, a serem implementados em caso de transferência de alunos (artigo 49), de matrícula por disciplina (artigo 50) e de formação no ensino médio (artigo 51).

No artigo 52, a lei dispõe sobre as universidades, facultando a sua criação por campo do saber e conceituando-as como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” e ainda possibilitando às atividades de pesquisa e extensão o apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (§2º do artigo 77).

São características da universidade, segundo a referida norma, a produção intelectual; no mínimo, um terço do corpo docente composto por mestres ou doutores; no mínimo, um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Adiante (artigo 53), são fixadas as atribuições afetas às universidades, sendo relevante mencionar a estipulação de vagas, a realização de currículos, planos, projetos, contratos e convênios e a instituição de plano de carreira, cujas decisões deverão ser tomadas pelo respectivo órgão colegiado.

As universidades públicas serão regidas por estatuto jurídico especial, consoante o disposto no artigo 54 da LDB, com o fim de atender à sua estrutura, organização, financiamento, planos de carreira e regime jurídico do seu pessoal. Nesse ponto, padece de inconstitucionalidade a referida norma, por violar o conteúdo do artigo 39 da Constituição de 1988, que estabelece regime jurídico único para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas¹⁷⁸.

No artigo 56 da lei, impõe-se às instituições públicas de ensino superior a obediência ao princípio da gestão democrática através de órgãos colegiados deliberativos, com a participação da comunidade institucional, regional e local, tendo os docentes direito a setenta por cento dos assentos de cada órgão colegiado, o que gera uma indevida intromissão na autonomia das universidades e no próprio processo de sua gestão democrática.

Por fim, a norma exposta no artigo 57 da LDB determina a carga horária mínima de aulas a serem ministradas pelo docente nas instituições públicas de ensino superior, qual seja, oito horas semanais.

A democratização do acesso à educação superior é estimulada pela educação a distância, prevista no artigo 80 da lei. Todavia a efetivação desse escopo constitucional deve proceder de uma responsável e específica política que transforme esse ideal, regulamentado pelos artigos 20 a 23

¹⁷⁸ ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 84.

do Decreto n. 5.622/05¹⁷⁹ e pelo Decreto n. 5.800/06¹⁸⁰, em sólida e eficiente realidade.

Convém destacar que a LDB articula-se ainda com outros dois dispositivos legais anteriores a ela, a saber, a lei n. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários e a lei n. 9.131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação, bem como com normas posteriores, como a Lei n. 9.678/98, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência, a Lei n. 10.168/00, que cria o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa, a Lei n. 10.160/01, que institui o Programa de Financiamento da Educação Superior (FIES), a Lei n. 10.861/04, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a lei n. 10.870/04, que institui a taxa de avaliação *in loco* das instituições de educação superior e o Decreto n. 5.773/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Todavia a implementação de políticas públicas para a concretização das normas constantes na LDB, restam, em geral, pautadas ideológica, política e economicamente nas convenções de um Estado mínimo¹⁸¹, que não leva em consideração as mazelas provocadas pela desigualdade social que antecede à problemática da educação. Assim, a lei não deixa de representar, em muitos aspectos, apenas uma folha de papel.

Dessa forma, sob o prisma de uma pseudodemocracia, a imensa maioria da população brasileira, que não possui condição material de

¹⁷⁹ BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 27 out. 2011.

¹⁸⁰ BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 27 out. 2011. O mencionado decreto institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que objetiva o desenvolvimento da modalidade de educação à distância para a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país.

¹⁸¹ José dos Santos Carvalho Filho, em específico texto sobre o assunto, assevera que o início do Estado Moderno foi marcado pelo antagonismo que o poder público representava para a sociedade, que o confundia, portanto, com o absolutismo do século XVIII. Por isso, qualquer ingerência do Estado na seara dos direitos individuais era considerada ilegítima. Esse era o Estado liberal, jusnaturalista, individualista, não-intervencionista; enfim, o Estado mínimo. CARVALHO FILHO, José dos Santos. Estado Mínimo x Estado Máximo: O Dilema. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**, Salvador, n. 12, dez./fev. 2008. Disponível em: <www.direitodoestado.com/revista/RERE-12-DEZEMBRO-2007-JOSE%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

tornar-se cliente/consumidora do ensino privado, é exposta aos efeitos nocivos da falência da educação pública, a sujeitar os estudantes a uma inclusão excludente e os professores à política do certificado, independentemente de qualificação.

Possibilidades há, porém, de serem efetivadas reais transformações/evoluções no âmbito da educação superior brasileira, a partir da mobilização de organizações sociais que atuem com objetivos claros e estratégias bem definidas na área do sistema de ensino, a exemplo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; da contínua revisão da grade curricular, para incluir temas atuais, como os que envolvem ética, moral, meio ambiente e educação inclusiva; da profunda avaliação dos cursos e das instituições de ensino, como meio de aferir-se a qualidade da estrutura e do ensino oferecidos, bem como da formação docente; de ideais que estimulem a interdependência dos conhecimentos, de forma a transcender a organização por meio de disciplinas independentes ou tangentes que apenas compõem uma colcha de retalhos curricular.

2.1.2 Diretrizes curriculares

Como relevante instrumento paradigmático a corroborar a apreensão do conhecimento jurídico, a Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994¹⁸² (Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil) condiciona a inscrição como advogado(a) à aprovação em Exame de Ordem (artigo 8º, IV), bem como confere ao respectivo Conselho Federal a incumbência de previamente opinar quanto aos pedidos de criação, reconhecimento ou credenciamento dos cursos de Direito.

A partir das disposições constantes no referido ato normativo, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) iniciou a sua atuação em dois pontos fundamentais do ensino jurídico: a proliferação dos respectivos cursos e a estrutura curricular, de modo a exercer um controle sobre a criação indiscriminada de cursos, bem como incentivar a elaboração de um currículo que satisfizesse os seus anseios no mercado de trabalho.

Ademais, no dizer de Aurélio Wander Bastos,

¹⁸² BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011.

O aprofundamento da crise do ensino jurídico, especialmente a sua massificação, com evidentes efeitos sobre a formação acadêmica, especialmente a partir dos anos de 1980, levou a Ordem dos Advogados do Brasil a procurar caminhos que não se reduzissem ao Exame de Ordem e à supervisão dos estágios profissionais, mas que corrigissem os desvios da formação acadêmica ou que, pelo menos, evitassem o ingresso em seus quadros e no mercado de trabalho de profissionais despreparados e sem alcance para os objetivos da profissão.¹⁸³

Uma perversa situação, todavia, pode ser desencadeada quando a OAB assume por completo o papel de aferidor da qualidade do ensino jurídico, substituindo-se ao Estado através da reprovação no exame profissional, mas sem possibilidade de uma ação pró-ativa no processo educacional – poder/dever do Estado e das instituições de ensino –, a não ser por meio de uma antecedente opinião no processo que origina o nascimento dos cursos jurídicos, em muitos casos, sequer considerada pelo Conselho Nacional de Educação.¹⁸⁴

Por outro lado, através da prévia opinião em relação aos pedidos de criação, reconhecimento ou credenciamento dos cursos de Direito no Brasil, a OAB possui o condão de incentivar uma adequada estruturação dos currículos, bem como um eficiente programa de formação docente. **(Parei aqui)**

A análise curricular dos cursos jurídicos brasileiros propicia uma síntese histórico-político-social do respectivo ensino do Direito, como meio de se desvendarem as competências, as habilidades, bem como os programas e métodos de ensino e avaliação, instituídos conforme as conjunturas sociais e políticas dominantes.

Quando das primeiras reformas no ensino jurídico brasileiro, não se havia difundido, no Brasil, um planejamento sistemático de abordagem curricular, apresentando-se o currículo, nessa época, como um conglomerado de

¹⁸³ BASTOS, Aurélio Wander. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil: das desilusões críticas às ilusões paradoxais. **Revista de Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 36, jan./jun. 1996. p. 226.

¹⁸⁴ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, ano 11, n. 45, out./dez. 2003. p. 153.

disciplinas isoladas e enciclopédicas, cujo objetivo era mais preencher um espaço vazio do que propiciar a apreensão de algum conhecimento jurídico.

Ao deparar-se com a história do ensino do Direito no Brasil, verifica-se que as alterações nos respectivos currículos não colaboraram substancialmente para a eliminação das mazelas impregnadas nesse setor. No dizer de Horácio Wanderlei Rodrigues, tem-se, a partir dessa constatação, duas hipóteses: a) as reformas curriculares empreendidas não foram adequadas para eliminar os problemas educacionais; b) ou as questões que permeiam o ensino jurídico no país não se resumem a aspectos do respectivo currículo¹⁸⁵.

A experiência histórico-político-social demonstra que o currículo do curso de Direito no Brasil, de forma geral, (ainda) não foi submetido a uma necessária organização sistêmica e integrada entre o fenômeno jurídico, a formação profissional e a evolução humanística, e muito embora as alterações curriculares, sob um aspecto simbólico, representem uma visão otimista de substituição do velho e retrógrado pelo novo e avançado, por si sós, tais modificações são incapazes de transformar o ensino do Direito.

Nesse sentido, o resultado, ao longo da história brasileira, é de uma teoria curricular inconsistente e atemporal, em que ideias tecnicistas e reprodutivistas são combinadas, ora com fundamentos da tradição católica, ora com conceitos puramente pragmáticos, a formar um teratológico mosaico alheio à dialética, que ao ensino jurídico pouco serve.

A questão epistemológica (ainda) não tem sido tema central do currículo do curso de Direito no Brasil; encontra-se, de outro lado, perdida em meio à organização lógica disciplinar e a procedimentos de avaliação e, mesmo que inseridas na grade curricular, disciplinas consideradas críticas como ciência política, sociologia, filosofia, ética e psicologia, o dogmatismo acrítico continua a imperar sem oposição. Isso porque se parte de uma falsa premissa, segundo Rodrigues: a de que tais disciplinas são críticas em si mesmas. “Também essas matérias podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas, o que apenas

¹⁸⁵ JUNQUEIRA, Eliane Botelho; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. p. 52.

reforçará a estrutura vigente, mesmo porque a crítica, para ser efetiva, deve ser feita de dentro das próprias matérias ditas jurídicas.”¹⁸⁶

A Câmara de Educação Superior, inserida no Conselho Nacional de Educação, iniciou, em 1997, um trabalho de criação das ideias gerais a serem seguidas quando da elaboração das diretrizes curriculares do ensino superior brasileiro.

O primeiro resultado desse trabalho foi o Parecer CES/MEC n. 776/97, que objetivou assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à heterogeneidade, bem como almejou contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, reduzir a evasão, propiciar a análise crítica e incluir dimensões éticas e humanísticas, atentando-se para a tendência ‘de países desenvolvidos’ de redução da duração da formação de graduação.

Eis os aspectos expostos no mencionado parecer, a serem considerados na elaboração das diretrizes curriculares:

- 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

¹⁸⁶ JUNQUEIRA, Eliane Botelho; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. p. 53.

- 5) estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas¹⁸⁷.

Em 2001, o Parecer CES/MEC n. 583, seguindo as orientações expostas no Parecer CES/MEC n. 776/97, estabeleceu que as diretrizes curriculares devem contemplar:

- a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado
- b- Competência/habilidades/attitudes
- c- Habilitações e ênfases
- d- Conteúdos curriculares
- e- Organização do curso
- f- Estágios e Atividades Complementares
- g- Acompanhamento e Avaliação¹⁸⁸

Pouco tempo depois, o Parecer CES/MEC n. 67/03 trouxe referencial para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, asseverando que o ensino de graduação deve constituir-se em processo contínuo, autônomo e independente, com uma formação profissional fundamentada na teoria e na

¹⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

prática, permitindo-se a flexibilização curricular, a autonomia e a liberdade das instituições de ensino.

Tal parecer soa categórico ao delinear diferenças entre os currículos mínimos e as diretrizes curriculares nacionais, com o escopo de demonstrar as vantagens destas sobre aqueles:

- 1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
- 2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos José Carlos /SOS 5 para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;
- 3) enquanto os Currículos Mínimos, muitas vezes, atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
- 4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em

diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando (sic) uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional, de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;

5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e

7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.¹⁸⁹

No tocante especificamente ao curso de Direito, a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004¹⁹⁰, institui as diretrizes curriculares em caráter nacional, determinando estejam elas em consonância com o respectivo projeto pedagógico.

Dispõe a referida norma que o curso de Direito deverá assegurar ao graduando sólida formação geral, humanística e axiológica, através dos eixos interligados de formação fundamental, profissional e prática, além de

¹⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹⁹⁰ Tal resolução já fora objeto de breve comentário no item 1.2.2. Ensino jurídico e universidade no Brasil do presente estudo.

visar a uma aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável à prestação da Justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

São habilidades e competências que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar, segundo a norma constante no artigo 4º da Resolução CNE/CES n. 9/04:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões;
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.¹⁹¹

A organização curricular do curso de Direito, de acordo com a referida resolução, deverá considerar o regime acadêmico adotado pelas instituições de ensino superior: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos (artigo 6º), além de prever o estágio supervisionado, as atividades complementares, bem como o trabalho de conclusão de curso.

Em complementação, a Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007, dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, cuja classificação abrange o curso de Direito.

¹⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

Estipula a mencionada resolução que a carga horária desses cursos deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho acadêmico, constantes no respectivo currículo, tendo o curso de Direito a previsão de, no mínimo, 3.700 (três mil e setecentas horas)¹⁹².

Uma reformulação curricular que parte da especificação do currículo em núcleo obrigatório comum e núcleo opcional, é proposta por Rodrigues. Naquele núcleo, segundo o referido doutrinador, estão alocados os conteúdos fundamentais, os profissionalizantes, as atividades complementares e os estágios supervisionados, todos inseridos no contexto do respectivo projeto pedagógico. No núcleo opcional, encontram-se os demais conteúdos e atividades introduzidos pelas instituições de ensino para adequação do currículo às necessidades do mercado de trabalho, à realidade local e regional, e à formação profissional e cidadã do graduando¹⁹³.

Nesse passo, parece adequada a busca por enfoques curriculares que articulem, de forma integrada, todos os elementos da organização do currículo (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), para superar dicotomizações, como transmissão do saber e produção do saber; aquisição do saber e conscientização, saber erudito e saber popular¹⁹⁴.

Todo currículo, em suas inclusões e exclusões, organizações e desencontros, reflete aspectos culturais do momento histórico vivido e adquire legitimidade no meio social, quando propicia condições reais de ação com base na distribuição plena, global e igualitária da educação e, por outro lado, impede a cristalização de formas e modelos fulcrados numa tradição servil e acrítica, engessadora do saber.

¹⁹² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011. Em anexo, encontram-se meios de acesso a currículos de diversas instituições de ensino brasileiras localizadas, em sua maioria, em distintos estados da federação, de forma a propiciar uma análise dos itens componentes da respectiva matriz curricular em, no mínimo dois parâmetros, quais sejam regime acadêmico e disciplinas ofertadas, de acordo com a publicação curricular de cada instituição.

¹⁹³ JUNQUEIRA, Eliane Botelho; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 95.

¹⁹⁴ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 181.

Um currículo globalizante estimula a adoção de uma visão ampla, de análises criteriosas, bem como o surgimento de ideias e dúvidas. E, ainda, nas palavras de Léa das Graças Camargos Anastasiou,

Valoriza a curiosidade, o questionamento exigente, as incertezas. Propõe um enfoque interdisciplinar ou transdisciplinar, enfatizando as relações e atribuindo significados aos objetivos acadêmicos, e toma o processo de construção e a seleção de estratégias diversificadas como ferramentas da aceleração do pensamento construtivo e autônomo do aluno.¹⁹⁵

Nessa esteira, diretrizes curriculares que não estiverem alinhadas com o universo complexo e multidimensional representado pelo currículo resumir-se-ão a um mero alojamento arbitrário e ilegítimo de disciplinas do curso, numa acentuada manutenção da reprodução de um petrificado, inconsciente e atemporal saber, correspondente à *ratio studiorum* dos jesuítas.

2.2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: uma abordagem à compreensão do processo avaliativo

Como parte inevitável de todo empreendimento humano, a avaliação está presente, de algum modo, nos domínios da atividade humana e, não raras vezes, inflama paixões, quando estigmatiza a ignorância de uns para celebrar a excelência de outros.

Questões que envolvem a avaliação escolar são demasiado abrangentes e diversificadas para que algum sistema que a empregue alcance alguma unanimidade perene. Nesse âmbito, acompanha-se o pensamento de Philippe Perrenoud: “Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação.”¹⁹⁶

Na seara educacional, tem abrangido a avaliação diversos níveis, aspectos, elementos, hierarquias, definições, valorizações, tais como: aluno ‘modelo’, professor ‘padrão’, ensino, métodos e estratégias ‘adequadas’,

¹⁹⁵ ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 62.

¹⁹⁶ PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 9.

manuals 'eficientes', equipamentos e instalações 'suficientes', sistemas, projetos, programas, planos e currículos 'inovadores', nem sempre a representar um substrato da realidade, mas apenas uma forma de representação do ideal.

Toda reflexão sobre a avaliação do ensino jurídico, em sua essência, requer um olhar prospectivo sobre as transformações sociais. Do ponto de vista individual, representa um processo que perdurará o tempo de uma vida humana. Sob o aspecto sociológico, percorre o tempo das sociedades¹⁹⁷.

O processo avaliativo do ensino do Direito brasileiro, ao longo da história, tem almejado ser um meio de analisar o sistema em determinados graus e, ao lado da pedagogia, auxiliar o aluno a percorrer mais eficientemente o trajeto do ensino-aprendizagem ou, no dizer de Léa das Graças Camargos Anastasiou, o caminho da ensinagem¹⁹⁸.

Nesse sentido, as instituições de ensino definem um padrão aceito e promovem os julgamentos na avaliação, que poderá servir de parâmetro para questionamentos e transformações nos mais diversos setores, inclusive no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

Tais padrões de avaliação, quando pautados por critérios honestamente definidos e amparados pela concreta realidade vivenciada no ensino jurídico de graduação, têm o condão de corroborar-se não somente para uma adequada avaliação, mas também para uma contínua evolução da educação no ensino jurídico.

Todavia, a sistematização avaliativa ancorada em bases que não refletem a realidade, representa uma ilusória garantia de sucesso e, por outro lado, mantém todos os envolvidos no processo de avaliação (instituição de ensino, curso de Direito, professores, alunos, etc.) num aparente terreno seguro da contabilização de resultados sempre positivos, em que o saldo final é uma nota

¹⁹⁷ DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 19.

¹⁹⁸ O termo designa uma situação de ensino que gera, necessariamente, a aprendizagem, através de uma parceria entre professor e alunos na busca pelo conhecimento no ensino de graduação. A ensinagem representa também "uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos" numa relação contratual de ensino-aprendizagem. "Na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão." ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 20.

ou um conceito acima da média, a satisfazer apenas formalmente o faz de conta da avaliação.

O sistema de avaliação do ensino jurídico no Brasil, sob o aspecto normativo, encontra-se abarcado pela Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994¹⁹⁹ (Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil), que, conforme referência constante no item anterior (Diretrizes curriculares), condiciona a inscrição como advogado(a) à aprovação em Exame de Ordem e confere ao respectivo Conselho Federal a incumbência de previamente opinar quanto aos pedidos de criação, reconhecimento ou credenciamento dos cursos de Direito. Além disso, impõe à Ordem dos Advogados do Brasil a finalidade de pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas (artigo 44, I).

Mas é a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁰⁰ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) que regulamenta o sistema de avaliação em nível nacional, na esteira dos princípios educacionais constitucionais, atribuindo à União a incumbência de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino superior, bem como das instituições de educação superior, objetivando a melhoria da qualidade de ensino, e, ainda, avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (artigo 9º, VI, VIII e IX).

A referida lei também dispõe que a União, para o cumprimento das citadas incumbências, terá acesso à totalidade de informações necessárias das instituições de ensino (artigo 9º, § 2º).

Em consonância com a LDB, o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006²⁰¹, trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, quais sejam faculdades, centros universitários e universidades, bem como de cursos superiores de graduação e sequenciais, no que tange ao sistema federal de ensino.

¹⁹⁹ BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011.

²⁰⁰ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2011.

²⁰¹ BRASIL. Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 8 dez. 2011. Ainda referente às instituições de educação superior federais, a Resolução CNE/CES n. 3, de 14 de outubro de 2010, dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do sistema federal de ensino.

Tal decreto, no tocante à avaliação das instituições de educação superior federais, dispõe que deverá ser cumprida a legislação aplicável às demais instituições de ensino, a gerar, quanto a esse ponto, uma isonomia entre as instituições de educação superior brasileiras.

A efetivação da avaliação do ensino superior ocorre através do Ministério da Educação (MEC), que possui institutos próprios como a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsáveis por diversas atuações no âmbito da avaliação da educação superior.

A SESU é responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Além disso, a manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes), bem como a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a LDB, também são de responsabilidade da SESU²⁰².

Os processos avaliativos do ensino superior são coordenados e supervisionados pela CONAES, órgão colegiado do SINAES, criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004²⁰³, com o objetivo de “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes”; “estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes”; “formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação”; “articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior”; “submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”; “elaborar o seu regimento, a ser

²⁰² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 2 dez. 2011.

²⁰³ BRASIL. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação”; “realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação” (artigo 6º).

No âmbito da educação superior, o INEP é responsável pelo censo deste setor da educação, que possui o objetivo de fornecer detalhadas informações sobre a sua situação atual e as grandes tendências do setor; pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que visa aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências; pela avaliação dos cursos de graduação, de forma a produzir indicadores e um sistema de informações para subsidiar o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, bem como oferecer transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade; pela avaliação institucional, que abrange a auto-avaliação e a avaliação externa, e relaciona-se com a melhoria da qualidade da educação superior, expansão da oferta do ensino e promoção de valores democráticos²⁰⁴.

Além disso, o INEP é responsável pela operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, com o fim de avaliar todos os aspectos que permeiam o ensino, a pesquisa e a extensão na educação superior.

O SINAES, segundo a referida norma, objetiva a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, bem como o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da efetivação da democracia, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (§ 1º do artigo 1º).

De acordo com a Lei n. 10.861/04, a avaliação das instituições de educação superior, cujo resultado constitui referencial básico para o respectivo credenciamento e a renovação de credenciamento, bem como para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação, deve ter por objetivo identificar o perfil e o significado de atuação

²⁰⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <portal.inep.gov.br/>. Acesso em 2 dez. 2011.

dessas instituições, através de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, tais como “a missão e o plano de desenvolvimento institucional”; “a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades”; “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”; “a comunicação com a sociedade”; “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”; “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios”; “infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação”; “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional”; “políticas de atendimento aos estudantes”; “sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior” (artigo 3º).

Quando da avaliação das instituições de ensino, a mencionada lei determina a utilização de diversificados instrumentos para tanto, como a autoavaliação (a ser conduzida através da Comissão Própria de Avaliação – CPA) e a avaliação *in loco*²⁰⁵, bem como a aplicação de conceitos avaliativos, em ordenação de cinco níveis (§§ 2º e 3º do artigo 3º).

No tocante à avaliação dos cursos de graduação, dispõe a referida norma que se objetiva identificar as condições de ensino oferecidas, especialmente as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (artigo 4º).

²⁰⁵ A Portaria Normativa n. 10, de 2 de julho de 2009, fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco*, relacionados a repetidas avaliações externas satisfatórias. BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Disponível em: <meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/64>. Acesso em: 8 dez. 2011.

O resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos, consoante a Lei n. 10.861/04, deverá ser público e, quando insatisfatório, ensejará a realização de protocolo de compromisso entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que conterá o diagnóstico das condições da instituição; os encaminhamentos e ações a serem tomadas pela instituição para a superação das dificuldades detectadas; a estipulação de prazos e metas para o cumprimento das referidas ações, bem como a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (artigo 10). O descumprimento do disposto no referido protocolo poderá ensejar as penalidades de “suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação”; “cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos”; “advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior” (§ 2º do artigo 10).

A avaliação do ensino jurídico no Brasil, a despeito de estar formalmente embasada por um amplo e específico aparato normativo, ainda é tradicionalmente associada a hierarquizações seletivas diante do tripé instituição de ensino, docentes e discentes (ingressantes e egressos).

Nesse sentido, muitas vezes, na essência do processo avaliativo, compara-se e classifica-se a partir de uma norma de excelência, criada através de parâmetros absolutamente metafísicos (irreais), fruto de encarnações de prestigiosos professores e/ou melhores alunos. Aqui, cabe uma intervenção de Perrenoud no tocante à avaliação escolar:

Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela *a posteriori*, em função da distribuição dos resultados, sem todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho ‘menos ruim’.²⁰⁶

²⁰⁶ PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 11.

O processo avaliativo do ensino jurídico brasileiro, ao seguir, em geral, uma irresponsável lógica classificatória meramente utilitarista, cria hierarquias de excelência em prol da conquista de um conceito satisfatório, pela instituição de ensino, aos olhos dos avaliadores e conseqüentemente do sistema nacional de avaliação, para enfim, encontrar/ocupar o seu lugar ao sol no flutuante mercado do ensino jurídico de graduação, alheio ao princípio da educabilidade e da coerente e contínua formação profissional.

Nessa lógica mercantilista/empresarial, o ensino-aprendizagem, ao invés de ocupar um espaço na cadeia de metas da respectiva instituição de ensino, encontra-se apenas relegado ao plano das possibilidades, uma vez que o inquietante objetivo final almejado através da classificatória avaliação, em muitos casos, está demasiado distante das questões que envolvem credenciamento, reconhecimento e produção do conhecimento; situa-se numa outra mirada, qual seja, no campo do desejo pelo aumento da demanda de alunos/clientes à manutenção do *status* e, no caso das instituições privadas, também do lucro.

E, nesse passo, solidifica-se uma cultura de estéril massificação de cursos jurídicos de graduação, apta a fundamentar a criação de cursos de Direito por instituições privadas meramente empresárias, atentas apenas às vicissitudes do mercado com o fim de inflar o seu negócio, ou por instituições públicas desinteressadas pela produção e socialização do conhecimento, eis que reprodutoras de um burocrático elitismo, a redundar numa cruel banalização e numa castradora mercantilização do ensino jurídico, em que os critérios de avaliação têm o poder de atribuir força de lei às determinações classificatórias ancoradas em hierarquias materialmente inúteis e despidas de um essencial interesse à efetiva implementação do ensino-aprendizagem.

Essa prática de avaliação classificatória trata de comparar os sistemas de ensino nacionais por meio de resultados obtidos pelos seus estabelecimentos. Segundo Gérard Figari,

[...] esta abordagem comporta como risco essencial a inferência de juízos de valor globais a partir de informações parciais que detêm o estatuto de 'indicadores'. Levantam-se, assim, dois

problemas essenciais: o sentido do que é medido e as modalidades da medida.²⁰⁷

Assim, o objeto analisado e a utilização de indicadores de avaliação não refletem, ordinariamente, a real situação vivenciada e não contribuem, portanto, para a eficiência do processo avaliativo de um lado, e de outro, para a evolução do ensino jurídico de graduação brasileiro.

Soa coerente que a avaliação do ensino jurídico brasileiro contribuirá para a plena realização da ensinagem, à medida que estiver inserida numa dimensão ético-humanista diante da observação e análise do seu objeto, de forma a abandonar o caráter *standardizado* de um processo avaliativo tardio e simulado, em prol de um responsável e poderoso *ethos* cultural que congrega os anseios sociais e as instituições de ensino jurídico de graduação numa relação pela busca do saber.

Nessa toada, José Dias Sobrinho expõe que

O enfoque avaliativo da universidade deve ser garantido como sendo a expressão do sistema de valores mais comumente aceito e adotado por essa comunidade. Tendo sempre em vista os processos democráticos e o sentido e a responsabilidade públicos como valores básicos, as questões passam a ser: Quais os princípios da avaliação institucional? Como avaliar? Quem avalia o quê? Quais os objetivos? Quais os critérios? Avaliação para qual universidade? Universidade para qual sociedade? E assim por diante.²⁰⁸

A avaliação, vista sob o mencionado enfoque, não representa um fim em si mesma, num processo hermeticamente fechado de falseamento da realidade, mas um instrumento de aferição de uma realidade plural e complexa, atenta à formação individual, aos valores sociais e ao desenvolvimento da cidadania.

Nessa linha argumentativa, a mera classificação, hierarquização e descrição no processo de avaliação do ensino jurídico de

²⁰⁷ ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto. Porto Editora, 1993. p. 143.

²⁰⁸ DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 67.

graduação brasileiro, *per se*, não promove a almejada qualidade, coisifica a educação.

Um processo contínuo e aberto deve representar a avaliação no ensino jurídico da educação superior, cujas condições e características como globalidade, integração, participação, negociação, estruturação, contextualização, formação, permanência, legitimação, voluntariedade e adaptação a cada instituição, devem estar presentes no âmago avaliativo, que fundamentalmente deve ser apto para, num sentido *lato*, propiciar a educação rumo à evolução do ser humano.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL E O AMBIENTE PÓS-MODERNO

3.1 QUEM EDUCA O CIDADÃO?

Na história (e na história do Direito) há uma herança no que se convencionou chamar de educação, da qual todos nós somos herdeiros. Mas uma herança que grita um choro latente, avança sobre o terreno da normalidade e morde a insípida realidade a questionar: Quem educa? Qual é o objeto da educação? E os sujeitos? Qual é o *locus* desse fenômeno educacional inspirador?

E as perguntas não param por aí. Adorno, em sua fala ensaísta contribui:

No instante em que indagamos: “Educação – pra quê?”, onde este “pra quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “pra quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.²⁰⁹

Tais questionamentos talvez não se reduzam a um otimismo crítico propulsor da educação como instrumento de libertação, mas ensejem o desvelar de uma história de abandono, de um nevoeiro febril e de um convite à desmedida sinceridade.

Tudo é possível num mundo educativo da barbárie: muda-se a educação sem antes questionar-se o que significa esse fenômeno; criam-se especialidades egocêntricas em temporalidades desmedidas situadas em espacialidades indiferentes; faz-se da grande ciência pedagógica uma niilista magia da negação do outro, da criação do não-outro, do nunca-outro, do estar-no-mundo-sem, ou seja, da desconsideração do outro como sujeito, como cidadão, ao aformoseamento da ipseidade do eu e à implementação de uma conduta egoísta que exclui ao invés de incluir através da prática pedagógica.

²⁰⁹ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 140.

Esse olhar voltado unicamente para si induz à constatação da oposição a outrem, da despolitização, num processo histórico de esvaziamento *ad hoc* e, em prol do *Homo apprenditus*, permanece-se no nível da sublinguagem: aí ninguém fala, a não ser por acaso.

A evolução do processo de ensino-aprendizagem jurídico rumo ao estabelecimento de uma linguagem inclusiva, parece estar vinculada à implementação de questões afetas à cidadania.

Cidadania é tema correlato ao da educação e, conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem jurídico, que representa uma faceta da educação em sentido *lato*.

Nessa senda, dizer que o conhecimento do Direito pode representar uma ponte entre educação e cidadania é questão que alcança relevância na discussão sobre o ensino jurídico, na medida em que, a partir desse ensino, amplia-se o número de pessoas destinatárias desse tipo de educação e, por outro lado, a partir do conhecimento do Direito, propicia-se uma participação política mais qualificada e efetiva, ampliando-se o conteúdo da cidadania.²¹⁰

Cidadã é a pessoa que pertence a uma sociedade política; todavia, no decorrer da história, a acepção acerca da cidadania adquire diversos contornos, conforme a conjuntura social, política e cultural que a emprega.²¹¹

Na antiguidade, a cidadania estava relacionada à ideia de deveres; na modernidade, à de direitos e, atualmente essa palavra traz o significado de deveres e direitos essenciais para que alguém seja considerado membro de uma sociedade, quais sejam, os deveres de solidariedade e os direitos de liberdade e igualdade que implicam o conceito corresponsabilidade entre Estado e indivíduo em sentido macro e, no tocante ao objeto do presente estudo, entre instituições de ensino e todas as pessoas a elas relacionadas direta

²¹⁰ BENÍTEZ, Luiz Bráulio. **O acesso ao conhecimento do direito como condição de efetividade da cidadania**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. p. 189, 217.

²¹¹ Segundo Benítez, a palavra cidadania advém do latim *civitas* a designar o direito de cidadão que, era aquele que possuía os direitos plenos na cidade. No estado moderno (surgido a partir da formação dos Estados centralizados), a cidadania consiste em garantia negativa contra as limitações ao comportamento individual e ao poder arbitrário. Atualmente, concebe-se uma cidadania formal (condição de membro de um estado-nação) e uma cidadania substancial (proteção de direitos civis, políticos e sociais). BENÍTEZ, Luiz Bráulio. **O acesso ao conhecimento do direito como condição de efetividade da cidadania**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. p. 211-213.

e indiretamente, o que intensifica a possibilidade de eliminação de eventual processo de vitimização do cidadão.

Assim, a noção atual de cidadania distancia-se do único e ideal objetivo de conferir apenas ao Estado a plena tarefa de educar, a fim de efetivar-se o primado pelo localismo e pelas especificidades, aliando-se dialeticamente a diversidade e a liberdade no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a concepção e a efetiva implementação da referida corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem possibilita(rá) que a questão educacional amplie os horizontes, de modo a afastar toda troca mercantilista de barganha eleitoreira ou social que possa imperar e não se limitar puramente à academia, mas tornar-se um audacioso argumento político para suprir as reais necessidades do sistema do ensino (jurídico) brasileiro.

3.1.1 A relação com o saber

As questões que envolvem a relação com o saber são recorrentes. Perpassaram da Filosofia clássica à contemporânea, penetraram na psicanálise com altivez e continuam a nos questionar na virada epistemológica, em que não é mais o sujeito que pergunta, mas o objeto.

Sócrates já dizia: Conhece-te a ti mesmo. Depois, de Platão a Aristóteles, passando-se pelos Sofistas, o tema permaneceu; está na essência da dúvida metódica e do *cogito* de Descartes, nas entranhas do existencialismo e da fenomenologia e na alma da teoria Lacaniana.

A relação com o saber é expressão que vem sendo abordada desde a década de 60. Segundo Charlot,

Pode ser encontrada desde os anos 1960 e 1970 nos textos de psicanalistas, de sociólogos, bem como nos de um didático chamado Giordan J. Beillerot, que fez um estudo sistemático sobre essa questão e destaca a expressão especialmente em Lacan (1966), J. Clavreul (em uma obra organizada por P. Aulagnier, 1967), J. Filloux (1974), P. Boumard (no título de sua tese, 1975), M. Lesne (1977), B. Charlot (1979) A. Giordan (1977) [...] P. Bourdieu e J.-C. Passeron, que, em 1970, intitulam “Linguagem e relação com a linguagem” uma seção de seu livro *A reprodução* e no qual empregam as expressões “relação com a

linguagem”, “relação com a cultura”, “relação com a linguagem e com o saber”.²¹²

Na psicanálise, a relação com o saber parece representar questão que se relaciona com o desejo. Sendo o gozo o objetivo unívoco do desejo, necessária se faz a utilização de um objeto para alcançá-lo. Tal objeto, segundo Sigmund Freud, deriva de uma atração gerada pelo estado de desejo²¹³. Assim, perguntar-se-ia: o saber poderá se transformar em objeto do desejo para o atingimento do (sempre) esperado gozo?

Ponto crucial nesse diapasão é compreender o desejo em suas sinuosidades, avatares e performances, pois “Só há sentido do desejo”, diz Charlot. E continua com uma questão: “por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido?”²¹⁴ O ser humano constrói o seu mundo e se constrói a partir das suas relações com o outro, ou seja, com o objeto do seu desejo que, por sua vez, está fantasiado de imaginários e de símbolos, para surtir algum sentido.²¹⁵

E nessas relações desejosas fundem-se sujeito e objeto, numa simbiose pela busca do gozo, pela satisfação, pela substituição de uma carência, de uma ausência, às vezes (muitas vezes), negada ou desconhecida.

Sob o viés sociológico, a relação com o saber tem sido explorada a partir de Bourdieu, através da análise da relação do ser humano com a cultura e com a linguagem.²¹⁶ Aquela teria iniciado com o desenvolvimento da ferramenta a inaugurar o *Homo habilis*, e esta, há 70 mil anos, teria dado os

²¹² CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 36.

²¹³ FREUD, Sigmund. **Projeto de uma psicologia**. Tradução de Osmyr Faria Gabbi Júnior. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 35.

²¹⁴ CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. p. 38.

²¹⁵ Segundo Adorno, as pessoas precisam adaptar-se à realidade em que vivem para vivê-la e relacionarem-se com o mundo. Mas, “Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se com o agressor.”²¹⁵ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. p. 145.

²¹⁶ CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. p. 39.

primeiros passos de forma articulada, quando a espécie humana adquiriu condições de pensamento subjetivo.²¹⁷

Convém destacar que a linguagem não é simplesmente um aspecto da condição humana; e mais do que estar na origem de toda a sua formação, encontram-se os seres humanos no seio da linguagem, espaço ainda parcialmente adormecido, coberto pela escuridão ventral do desconhecido.

Sob o aspecto teleológico, a educação é “uma preparação para a vida”.²¹⁸ Essa preparação, por sua vez, tende a gerar o desenvolvimento do ser humano, no qual a linguagem é instrumento e brota de um conjunto de raciocínios, sensações e emoções portadoras de sentido, de significações²¹⁹ na idiossincrasia autopoietica.

Assim, a veracidade de uma proposição somente pode ser considerada dentro do jogo linguístico utilizado para a sua formulação. Por isso a conscientização do ser humano de que a sua educação ocorre na linguagem partilhada com o outro²²⁰, possibilita a corresponsabilidade do processo educacional entre as instituições de ensino e o aprendiz, e mais, propicia a intervenção do cidadão na/para a contínua transformação do processo educacional no ensino jurídico brasileiro.

Nesse momento, acerca das possibilidades da linguagem, cabe uma intervenção de Albano Marcos Bastos Pêpe, contida no prefácio do manifesto Waratiano: “[...] os caminhos ou descaminhos da linguagem se fazem a partir do universo de significações possíveis que esta mesma linguagem pode

²¹⁷ ANDRADE, Lédio Rosa de. **Violência**: psicanálise, direito e cultura. Campinas: Millennium, 2007. p. 151.

²¹⁸ BENÍTEZ, Luiz Bráulio. **O acesso ao conhecimento do direito como condição de efetividade da cidadania**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. p. 190.

²¹⁹ Segundo Mikhail Bakhtin, “A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. [...] É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.” BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 51, 136.

²²⁰ As linguagens não se excluem, antes se relacionam entre si de muitas maneiras, se completando e se complementando mutuamente. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 80.

produzir.”²²¹ A visão poética do referido pensador revela o despertar para o ensino do Direito através da linguagem, tendo em vista o ser humano em todos os seus aspectos.

A partir da visão sociológica, leva-se em conta o sujeito na sua singularidade e no meio social em que está inserido, o qual representa uma forma de sua dominação, de reprodução do *status quo* e da historicidade vivenciada. Assim, o ser humano é visto como um ser singular e também como um indivíduo social; e quando efetua um raciocínio jurídico, quando está na universidade ou quando conclui uma análise lógica qualquer, não visa apenas a uma parcela do conhecimento, mas (consciente ou inconscientemente) a uma posição na sociedade.

Mas a vida em comunidade não seria possível sem a estipulação de limitações à conduta humana. Sem tais restrições, os instintos e os desejos de cada um impediriam a evolução de um estado de natureza (entendido como a ação sem interferência cultural) para um estado de civilidade, do qual o Direito faz parte.

E a cultura²²² ou civilização, sob um viés primevo, através da linguagem, objetiva proteger e conter os indivíduos a gerar a sua evolução, por meio de determinadas normas com efeitos *erga omnes* que, se não cumpridas, impõem a respectiva sanção, o que, aliás, segundo Andrade, sempre proporciona uma certa dose de prazer, a confirmar o ditado popular de que “o que é proibido é mais gostoso”.²²³

O sujeito, ao nascer, esse humanozinho encontra-se (é encontrado) imerso numa estrutura cultural de saberes, numa rede de relacionamentos, nas quais se autoconstrói e é construído, humaniza-se, habitua-se, apropria-se de algo por meio do aprender e do saber, os quais podem se

²²¹ WARAT, Luís Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo. Editora Acadêmica, 1988. p. 9.

²²² Miguel Reale conceitua cultura como sendo tudo o que o ser humano realiza na História, na objetividade de fins humanos; “[...] como projeção histórica da consciência intencional, isto é, como o *mundo das intencionalidades objetivadas no tempo historicamente vivido*.” REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 217-218.

²²³ ANDRADE, Lédio Rosa de. **Violência: psicanálise, direito e cultura**. p. 87.

manifestar através de relações com a ciência, com a filosofia, com o cotidiano, com a poesia²²⁴, com os sentimentos...

Seja sob o enfoque epistemológico ou do ponto de vista empírico, o ser humano definitivamente não *está* numa relação com o saber, ele é relação com o saber. Pesquisar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito posto diante de si e perante o mundo.

O ensino jurídico de graduação será tanto mais efetivo quanto despertar o desejo pelo saber e esse saber manifesta-se através do pensamento reflexivo, da participação crítico-dialética, da interação criativa, da postura ativa que faz algum sentido.

Considerando-se que “[...] o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada [...]”,²²⁵ a sua (re)produção talvez possa ser redesenhada para propiciar uma singularização da pessoa e, ao mesmo tempo, a sua socialização no lugar e no tempo próprios de cada ser, a (buscar) saciar a incompletude dos desejos, a realizar a ontologia do *dasein* (ser-aí).²²⁶

Relacionar-se com o saber é investigar o fenômeno, o objeto perseguido, é relacionar-se com o outro, é sentir o outro como a si próprio, é assumir o outro no seu conjunto de valores, práticas e humanismos, humanizando-se.

De acordo com Dutra,

[...] a investigação é ao mesmo tempo a contemplação dos fatos e nossa ação para produzi-los. A grande diferença que isso faz é que, sem dúvida, o investigador não tem controle de sua investigação. Como uma forma de ação do investigador sobre o

²²⁴ O saber poético, de acordo com Athayde, encontra-se no plano plenamente existencial. ATHAYDE, Belchior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1975. p. 130.

²²⁵ CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. p. 57.

²²⁶ Essa palavra começou a ser utilizada na Alemanha do século XVIII por Hegel. Em italiano é denominada *esserci* por Spaventa; em inglês, *there-being* por Stirling e, em francês, *réalité-humaine*. Nesse texto, *Dasein* toma o sentido empregado por Heidegger e Kant para designar a existência própria do homem. “Assim entendido, o *Dasein* possui um ‘primado ôntico’, no sentido de que deve ser interrogado primeiramente, e um ‘primado ontológico’, porquanto a ele pertence originariamente certa compreensão do ser: por isso, ele é também o fundamento de qualquer ontologia.” ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 268.

mundo, a investigação é o resultado da interação do investigador com outra parte do mundo. [...] Ao investigar, o investigador interfere nos fenômenos ou coisas que investiga. E, em certo sentido, como enfatizam os filósofos construtivistas, o investigador contribui na criação do fenômeno.

A investigação torna-se possível quando o meio se apresenta apropriado para a ocorrência do fenômeno; quando não há a imposição de um pré-discurso, de uma base pronta; quando há espaços de mediação para a criação de uma identidade, de um centro gravitacional do saber, próprio de cada ser humano em sua formação/complementação.

3.1.2 História, sociedade, política e ensino jurídico de graduação

O tema da herança historicizada ou da história herdada através da educação parece encontrar seu ponto de nascimento no âmago da sociedade e seu desenvolvimento soa percorrer os caminhos da política.

Historicamente, o ensino jurídico altera-se (é alterado) tanto em seu conteúdo quanto em sua forma, manifestando-se e (re)produzindo-se conforme as vicissitudes e pensamentos apresentados no processo histórico-político-social em que se encontra.

Assim, não é demais expressar que, muito longe de configurar um mecanismo perene e imutável, o ensino jurídico pulsa no ritmo que lhe é imposto pela sociedade.

A sua abordagem, no entanto, sob o ângulo do conhecimento, restará incompleta se for realizada sem se olhar entusiástica e dialeticamente para o saber do dia a dia, para o senso comum de que nos falou Boaventura de Sousa Santos²²⁷ que, ao invés de colidir com o conhecimento científico, tem a capacidade de com ele dialogar à realização/apreensão do (auto)conhecimento.

A esse senso comum também se refere Becker, todavia denominando-o experiência imediata ou espontânea e, em relação a esse ponto nevrálgico, problematiza:

²²⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003. p 89.

[...] a ausência de experiência não poderia em parte ser causada pelo excesso de historicização de nossa educação, e com o fato de que, com a historicização, abandonou-se a experiência imediata da realidade contemporânea, e que, na verdade, trata-se de vincular uma consciência histórica correta, inclusive, a uma execução correta da experiência espontânea?²²⁸

A racionalidade da modernidade, impulsionada pela Revolução Científica do século XVI, impôs ao conhecimento fortes padrões de dogmatismo e, contrariando os ensinamentos aristotélicos, tornou desacreditada e sumariamente descartou a experiência comum.²²⁹

Essa totalitária mirada epistemológica, paradoxalmente nascida no berço da burguesia, fundamentava-se na ordem e na estabilidade do mundo para conquistar a evolução tecnológico-científica e transformar a sociedade.

Demonstrava ter esse tipo de manifestação do conhecimento, uma coerente aptidão para, a partir de abstrações metodológicas, interpretar a realidade em prol da ciência e conseqüentemente libertar a humanidade.

Esse paradigma racional da modernidade, todavia, atualmente dá sinais de crise, que pode ser verificada a partir da análise propiciada pelo conhecimento gerado a partir de suas próprias bases que, ao objetivar e quantificar os fenômenos em prol da personalidade do cientista, despersonalizou a natureza humana.

Se há possibilidade de se falar em época de transição que tramita em direção a um novo paradigma, trata-se de um olhar à subjetivação do ser humano, à sua qualificação às humanidades, à comunhão de conhecimentos.

Cabe à conduta científica dialogar com os sentidos, com as representações subjetivas de cada pessoa, definindo procedimentos e

²²⁸ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. p. 149.

²²⁹ “Aristóteles distingue quatro tipos de causa: a causa material, a causa formal, a causa eficiente e a causa final. As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum.” SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003. p 29-30.

descrevendo fatos que falem a mesma língua da sabedoria do dia a dia, sem o que se torna inútil e despicienda.

Isso porque a criatura vista dessa forma não é apenas um indivíduo, mas uma pessoa portadora de valores, um ser objeto da sua própria ânsia de superação, de transcendência na dialeticidade da vida, razão pela qual aceita viver e conseqüentemente morrer.

No dizer de Passet, a “ciência é um questionamento do mundo encarado sob um ângulo específico, enquanto os valores constituem um engajamento da pessoa, numa concepção global do mundo, da vida e do homem.”²³⁰

É mister efetivar-se uma contínua (re)ligação, no ensino jurídico de graduação, entre essas partes de um mesmo mundo e, com espreque na cultura comum, quiçá voltar-se, então, às coisas simples, tal qual uma pergunta feita por uma criança para a possibilidade de aliviar algumas perplexidades.

Pois, não há negar-se que

[...] a vida, quando desprovida de uma puerilidade superior, uma espécie de infantilidade embriagadora, dissolve-se na matéria bruta, numa espécie de adormecimento vegetal. Importa colocar sua honra onde ela deve estar e defendê-la conscientemente, na hora certa. E aceitar uma parcela de acaso.²³¹

À ciência petrificada pela hierarquia tecnológica das invenções, pela autoridade das técnicas exatas e dos códigos estruturados, é compatível uma dosagem de incredulidade e desrespeito, para que a dedução se deixe simbioticamente seduzir pela indução, pela poética, pelo calor da vida, ao bem-estar da evolução científica e principalmente para que o conhecimento científico tenha motivos e energia para existir.

Nessa linha percorria a voz de Miguel Reale, em conferência proferida aos 11 de agosto de 1960, na Faculdade de Direito da Universidade de

²³⁰ MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 255.

²³¹ MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. p. 306.

São Paulo, ao expressar: “Se me fôsse dado formular um voto sobre o nosso destino desejaria que o Direito jamais se divorciasse da Poesia.”²³²

Ao Direito e ao seu ensino uma dose de poesia é uma salutar provocação. Uma provocação sobretudo à estagnada erudição impregnada de arrogantes e estéreis legalismos. Com a poesia, estar-se-á “[...] sem ouvidos para os chamados valores nobres e verdadeiros, aqueles que sacralizam, com civismo, o amor ao poder.”²³³

Acerca do recrudescimento propiciado pelo conhecimento científico e do consequente isolamento que é gerado a partir dele com o apoio da concepção positivista, assevera Cartolano que esta

[...] deixou-nos como herança uma concepção de ciência e implicitamente de conhecimento, em que os dados (ou fatos) da realidade nos são apresentados como fatos em si, com sentido em si (tal como os documentos históricos), independente das relações recíprocas do homem e da sociedade, independente das múltiplas determinações que os definem.²³⁴

O espírito crítico e a experiência pré-categorial (esta entendida como o conhecimento espontâneo)²³⁵ revelam-se também essenciais ao processo e ao progresso científico, inclusive, ao fim de dissolver os obstáculos que a ele se impõem.

A partir desse pensamento, René Blanchet expõe um caso exemplar:

[...] o sistema astronômico de Ptolomeu foi concebido em conformidade com a experiência primordial, isto é, a observação a olho nu. A partir de um outro tipo de experiência, a observação,

²³² REALE, Miguel. As faculdades de direito na história do Brasil. **Revista dos Tribunais**, edição histórica, dez. 2009. p. 411.

²³³ WARAT, Luís Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. p.13.

²³⁴ LOMBARDI, Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 216.

²³⁵ Conforme Reale, “A ‘experiência jurídica pré-categorial’, isto é, aquela que espontaneamente surge nas relações sociais, como que estabelecendo os pressupostos das normas jurídicas racionalmente esquematizadas, desde as costumeiras até as legais, não representa um fato histórico preliminar, que, ao depois, formas jurídicas aperfeiçoadas superam e integram em si: constitui, ao contrário, uma experiência constante, representando também a forma de recepção, pela comunidade ou (permitam-nos o termo) pela ‘consciência social’ das regras racionalmente elaboradas.” REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994. p. 102.

por meio da luneta astronômica, dos satélites de Júpiter e das manchas solares, o espírito crítico concluiu pela falsidade do geocentrismo e pela incorruptibilidade dos corpos celestes.²³⁶

Por outro lado, a experiência crítica, considerada uma proposta revisionista de valores epistemológicos reguladores das verdades jurídicas consagradas²³⁷, deve ser uma das primícias do ensino jurídico de graduação no contexto histórico-social. E não é só isso. O desvelar dessa experiência, a sua perene e sólida provocação deve permear as salas de aula e os laboratórios de pesquisa, a fim de que o educando saiba não apenas acumular o conhecimento (que lhe é) posto, empilhando-o em inócuas estantes, mas julgá-lo e, acima de tudo, criá-lo.

E nesse âmbito criacional, um ingrediente essencial há de existir no processo educacional: a curiosidade. Eis o nascedouro do impulso inicial do saber!

O ímpeto curioso leva à descoberta e conseqüentemente ao saber, pois impregnado pela sede de conhecimento, é inquieto, revoltado e auspicioso, a desafiar a credulidade, a acrisolar a educação e, num aspecto teleológico, a realizar a própria natureza humana.

A descoberta de si próprio culminará no ápice do processo de ensino-aprendizagem jurídico de graduação brasileiro, a realizar a sua verdadeira mirada histórica, o seu intenso descortinar, ao possibilitar o estudo a partir de si, de forma a afastar o conhecimento da medíocre clandestinidade e do condicionamento servil que tolhe, encarcera e humilha.

3.2 O ENSINO JURÍDICO DE GRADUAÇÃO BRASILEIRO: ruptura do discurso, fundamentos dos valores e política jurídica

O processo de ensino-aprendizagem jurídico, na atualidade, deve ser capaz de impulsionar no discente a aptidão de refletir, diferenciar, problematizar e contextualizar criticamente os saberes jurídicos, de formar ideias desgarradas do que já está posto, extasiando-se com elas e tendo coragem de

²³⁶ MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Trad. de Flávia Nascimento. p. 146.

²³⁷ WARAT, Luís Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. II. p. 27.

revogá-las, se for o caso, à efetivação de uma cultura permeada de humanidades, voltada ao amoroso descobrimento de si próprio e do outro, num constante evoluir estético e ético.

A imposição de códigos aprendidos acriticamente, o erudito (e às vezes) inflamado discurso jurídico, bem como a postura déspota do docente que tem a função de adestrar o pensamento, dominar a forma e robotizar as relações, impede que o ensino jurídico adentre nas multifacetárias complexidades dos fatos sociais, a dar sentido ao saber, transformando o curso de Direito numa caricatura de modelos atemporais, repressivos e castradores.

Ao lado da função técnica e profissionalizante, o ensino jurídico de graduação brasileiro deve concretizar a função humanista e ética que incentive uma completa integração entre a instituição de ensino, seus docentes, discentes e a sociedade em geral, com base no pluralismo jurídico a gerar uma crescente e saudável evolução cultural.

Uma pedagogia que incentive a ampla liberdade no processo de ensino-aprendizagem jurídico de graduação parece coadunar com os anseios contemporâneos que fomentam o desejo pelo saber: um saber crítico, inusitado, reflexivo, rebelde e não domesticável pela prática automática de reprodução de um objeto estéril de certezas emprestadas, que proíbe pensar além do disposto em suas normas, numa simbólica forma de controle e totalitarismo a fantasiar a realidade.

3.2.1 A crise da modernidade

Modernidade é palavra utilizada em diversas áreas do conhecimento, como arquitetura, poesia, ciência, filosofia e, portanto, não constitui categoria exclusiva de determinado campo do saber.²³⁸

A modernidade denota, de um lado, uma ruptura com a cultura teocêntrica e metafísica imposta pela Igreja católica e com o sistema feudal e, de outro, a adoção de um novo pensar, amparado em uma cultura antropocêntrica e secular.²³⁹

²³⁸ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 111.

²³⁹ Mais informações sobre a Modernidade, notadamente no tocante ao aspecto educacional, constam no item 1.1.3 Modernidade e pós-modernidade, do presente estudo.

Nesse diapasão, convencionou-se que o Renascimento marca o início dessa nova era da história, que paulatinamente se foi concretizando como uma época nova, um mundo novo, os tempos modernos voltados à razão.²⁴⁰

Hegel fornece exemplo desse pensar, ao propor lições sobre a história do mundo através da crença na razão e da compreensão racional, como lei universal.²⁴¹

Esses novos tempos permeados de razão, para Habermas, além de constituir uma ruptura com o passado, compreendem uma contínua renovação com base em fundamentos como progresso e emancipação, entre outros²⁴².

Nessa linha semântica, a teorização da modernidade também foi propiciada pelo astrônomo polonês Nikolaj Kopernik ou Nicolau Copérnico (1473-1543) que, não satisfeito com a tese de Cláudio Ptolomeu, geógrafo, matemático e astrônomo (87-165), de que a Terra se localizava no centro do universo (teoria geocêntrica, ptolomaica), com a qual concordava a Igreja católica, provou o contrário (teoria heliocêntrica, copernicana), sendo mais tarde tal constatação ratificada por Galileu Galilei (1564-1642), através de revolucionárias observações telescópicas²⁴³; por Francis Bacon (1561-1626), representante do moderno empirismo inglês que relegava à ciência o domínio da natureza por meio do método indutivo; por René Descartes (1596-1650), criador do racionalismo moderno e defensor da soberania da razão; por Issac Newton (1642-1727), que descobriu a lei da gravidade e pregava uma interpretação mecanicista, causal e matemática da natureza; por Immanuel Kant (1724-1804), fundador do criticismo. Em sua *Crítica da razão pura*, Kant argumenta que a crítica à razão conduz à ciência, transportando a metafísica, concebida como a ciência do absoluto, ao estudo dos limites da razão e estende o racionalismo

²⁴⁰ HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 9; GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 11.

²⁴¹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. 53 e 54.

²⁴² HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 11-12.

²⁴³ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 113.

crítico ao campo do agir; este, por sua vez, deve guiar-se pelo princípio (imperativo categórico) da exemplaridade universal da ação (fundamentando uma ética deontológica).²⁴⁴

Um despertar para a capacidade racional, para a ascensão capitalista e conseqüentemente uma ânsia pelo estudo e desenvolvimento científico e tecnológico, para a organização e o saneamento da vida social, caracteriza a modernidade.

O paradigma moderno, por meio da ilimitada confiança na razão com o fito de dominar os recursos naturais em prol da evolução da sociedade, propiciou progresso em diversas áreas do saber, através da sistemática introdução de estudos científicos e da efetiva implementação de avanços nessa seara.

Entretanto esse pensamento de gerar avanços sem precedentes para toda a humanidade, como ciência e tecnologia inovadoras, progresso moral, justiça e felicidade, através da ordem e do controle, com base na racionalidade, de acordo com Pedro Goergen, configura um metarrelato ou uma metanarrativa, uma vez que a modernidade “[...] adquire *status* messiânico que gera a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado.”²⁴⁵

Esse pensamento converge com o de Adorno e Horkheimer, para os quais a razão moderna, considerando-se fonte suprema da vida, transforma-se em órgão do cálculo, do plano, da coordenação, da organização, sendo uma finalidade sem fim.²⁴⁶

Fundamentado na expectativa da salvação secular, em contraposição ao passado cristão, o ser humano – e não mais Deus – assumiria o comando da história, ancorado em gloriosos e inovadores princípios terrenos, que aboliram todos os ideais e autoridades até então dominantes, eis que considerados supersticiosos e ignorantes.

²⁴⁴ GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 12; KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

²⁴⁵ GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 14.

²⁴⁶ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1985. p. 87.

Se, no período anterior à modernidade, a salvação se revelava pela fé cristã, a gerar a evolução espiritual, agora a salvação é representada pela razão, que teria o condão de emancipar o ser humano quanto ao aspecto material.

A Revolução Francesa, através dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, corroborou a fortificação da razão como fundamento para o início de uma nova e permanente era da história²⁴⁷, que possibilitaria o progresso e a perfeição por meio do controle da natureza e conseqüentemente da própria história.

Com base na teoria de Aristóteles, Moacyr Motta da Silva expressa que a modernidade pode ser pensada de acordo com o ângulo temporal considerado e é caracterizada por três elementos correlacionados entre si, quais sejam: a) o passado, que corresponde à idéia de tempo que fluiu; b) o agora, que representa o elo entre o antes e o depois no aspecto temporal e, c) o depois, que objetiva a inovação em contraposição ao antigo.²⁴⁸

Sob outro viés, contribui Boaventura de Sousa Santos ao expor que a modernidade assenta-se sob dois pilares, interligados entre si para a realização do seu projeto evolutivo: o da regulação e o da emancipação, cada um deles fundamentado em três princípios. O pilar da regulação baseia-se no princípio do Estado, articulado por Hobbes, no princípio do mercado, devido a Locke e, no princípio da comunidade, advindo da filosofia de Rousseau. Já o pilar da emancipação tem suas bases na racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, na racionalidade moral-prática do Direito e da ética, e na racionalidade cognitivo-instrumental da técnica e da ciência.²⁴⁹

²⁴⁷ GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 14; DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. p. 112-113; LAMPERT, Ernâni (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 12.

²⁴⁸ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. p. 113 e 117.

²⁴⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 77. Na seguinte obra, o referido pensador, com distintos argumentos, também discorre a respeito da crítica à modernidade: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 415 p.

Assim, as lógicas de emancipação vinculam-se às da regulação: a racionalidade ético-expressiva correlaciona-se especialmente com o princípio da comunidade, uma vez que é nela que se formam as ideias acerca da estética; a racionalidade moral-prática conecta-se principalmente ao princípio do Estado, pois este tem o poder de definir e impor normas; a racionalidade cognitivo-instrumental alinha-se geralmente com o princípio do mercado, porque nele se encontram os ideais de individualidade e concorrência, bem como em seu âmbito a ciência adquire contornos produtivos²⁵⁰.

Um aspecto antropológico acerca da modernidade, apontado por Roberto Cardoso de Oliveira, auxilia na compreensão dos paradigmas racionalista, estrutural-funcionalista e culturalista²⁵¹ adotados pelo ideal moderno, que, ao se caracterizarem pelas ideias de razão e objetividade, ocupam lugar central na episteme ocidental, evidenciado ainda mais a partir do Iluminismo²⁵².

Segundo Oliveira, a formação de uma razão voltada a atingir um conhecimento objetivo caracteriza o espírito científico que fundamenta procedimentos lógicos, analisados em Stuart Mill e metodológicos, como em Durkheim. Nesse sentido, o paradigma racionalista aplica-se na questão da organização social e nas formas ordenadoras do pensamento; no tocante à estruturação social, como instituição de parentesco, insere-se o paradigma estrutural-funcionalista; enquanto o paradigma culturalista aplica-se à criação de padrões ou regularidades culturais.²⁵³

A modernidade percorreu caminhos variados, visitando os extremos da sua criação. Trouxe relevantes inovações e descobertas tecnológicas e científicas, a propiciar, por exemplo, a cura de temíveis doenças humanas, mas também a destruição de povos através de poderosos arsenais de guerra, bem como a extirpação de consideráveis recursos naturais.

²⁵⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 77.

²⁵¹ Tais paradigmas são orientadores, respectivamente, da Escola Francesa de Sociologia, da Escola Britânica de Sociologia e Antropologia e da Escola Americana de Antropologia. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de *et al.* **Pós-modernidade**. 5. ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 1995, p. 14.

²⁵² Uma sucinta análise sobre o Iluminismo encontra-se, neste estudo, no item 1.1.3 Modernidade e pós-modernidade.

²⁵³ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de *et al.* **Pós-modernidade**. 5. ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 1995. p. 17.

No que tange ao Direito, notadamente no mundo ocidental, os ideais da modernidade seguiram a mesma lógica da incoerência. De um lado, reprimiu-se o autoritarismo e a opressão estatal em prol da instituição de direitos que gerassem mais liberdade e igualdade aos cidadãos. De outro lado, criaram-se pretensiosas normas fundamentadas em teorias consideradas teoricamente puras e cientificamente inabaláveis²⁵⁴, verdadeiras metástases jurídicas, que relegaram o Direito a um simulacro da realidade, inapto a amparar os anseios sociais.

Em relação especificamente ao ensino jurídico de graduação brasileiro, os efeitos nefastos da modernidade fazem-se presentes, como (único) projeto de instauração da razão e da liberdade como preceitos fundamentais: a) na (tentativa de) racionalização do Direito, através da construção de rígidas normas que se assemelham a fórmulas matemáticas de uma ciência exata, numa teratológica e fracassada trama imaginária de invenção da realidade; b) no dogmatismo servil que cria afirmações com aparência de verdades rumo ao controle, à ordem e à perfeição jurídica, formando um sistema mitológico de valores submisso ao poder do discurso; c) na disseminação de instituições de ensino reprodutoras de um saber massacrado pela tradição asfixiante do próprio pensar, que vendem o curso de Direito exclusivamente de acordo com regras mercadológicas ou que o utilizam como forma de perpetuação do poder, utilizando-se de currículos estéreis e irreais formas avaliativas, às vezes, fruto de uma prévia negociação pelo melhor resultado; d) na medíocre e fantasiosa exposição de docentes narcisistas que procuram imprimir em sua fala uma realidade simulada de uma perfeição jurídica ou, por outro lado, na imposição hierárquica, de forma erudita e manipulada, de regras constituídas de acordo com padrões obrigatórios de racionalidade e exatidão, cujo resultado é a servidão e o desamparo; e) no condicionamento de discentes ao não-pensar, mas à reprodução de códigos rígidos e simbolicamente controláveis, numa nítida e imperceptível forma violenta de dominação do sujeito, que passa a ser objeto, paralisado, acrítico e, às vezes, descartável.

²⁵⁴ Segundo Warat, tais normas fundamentam-se em uma epistemologia em que devem ser instituídas as condições gerais sob as quais pode ser criado o Direito, independentemente de qualquer questão ontológica. WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002. v. II. p. 138.

Assim, os infinitos e audaciosos anseios de ordem e progresso com base na razão, almejados pela modernidade, por o serem, também a levaram para uma crise que gerou um período de transição, de contornos ainda não totalmente previstos, uma vez que “Uma época de transição é um espaço de conflitos ideológicos, por colocar em confronto valores, modos de ser e de pensar, fontes de crises de variados graus e duração.”²⁵⁵

Vale dizer que a crise da modernidade resulta de um processo de sua deslegitimação, de ausência de (válida) justificativa para o seu agir, sendo a legitimidade a energia vital para a sua existência.

Nesse sentido, pronuncia-se Lyotard:

A crise do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que, por sua vez, seria o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ela advém da erosão interna do princípio de legitimidade do saber. Esta erosão acha-se em acto no jogo especulativo e é ela que, ao desmanchar a trama enciclopédica na qual cada ciência deveria encontrar o seu lugar, as deixa emancipar.²⁵⁶

Retomando Boaventura de Sousa Santos, intensos sinais da crise da modernidade são evidenciados pela transformação da emancipação no aspecto cultural da regulação, “[...] num processo de convergência e interpenetração [...]” rumo a um colapso hegemônico que, para o referido pensador deve-se “[...] à crescente promiscuidade entre o projeto da modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo [...]”.²⁵⁷

Já no que concerne ao referido aspecto antropológico da modernidade, novamente apoia-se em Roberto Cardoso de Oliveira para demonstrar a crise vivenciada pela modernidade sob esse viés, através da inserção de um movimento intelectual denominado hermenêutico, ou para os

²⁵⁵ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: o papel da política jurídica na construção normativa da pós-modernidade. p. 86-87.

²⁵⁶ LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução revista e apresentada por José Bragança de Miranda. Lisboa: Gadiva, 1989. p. 82.

²⁵⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 86, 137.

americanos, antropologia interpretativa. Tal inovação despeja elementos conceituais solidários opostos à ordem que domestica o sujeito e a história, introduzindo uma perspectiva crítica sobre as diversas espécies de saber.²⁵⁸

O período de crise instaurado na modernidade, diante da falência de seus escopos, traz em seu bojo uma fase de transição a representar um elo entre objetos distintos entre si, uma ponte entre duas terras e, sob outro ângulo, também um momento de reflexão, análise, interpretação, compreensão e criação.

Noutra fase transitória da história, a ocorrida entre a Idade Média e a Moderna, fala-se em, pelo menos, dois séculos de transformações, debates e pensamentos a compor novos valores e metas.²⁵⁹

A transição entre a modernidade e o que alguns denominam de pós-modernidade pode ser um meio de pensar através de uma consciência focada em valores estéticos, éticos e humanistas que, congregados com ideais político-jurídicos, possam elevar o ensino jurídico de graduação brasileiro a uma área de produção do conhecimento que correlacione razão e sensibilidade à evolução do ser humano e consequentemente do Direito e da cultura.

3.2.2 Reflexões e superações pós-modernas²⁶⁰: razão e sensibilidade

Pós-modernidade é categoria que remete a uma reflexão sobre o tempo em seu contexto histórico e a sua conceituação transborda os limites da simplicidade, tendo em vista a ambiguidade que assume.

Assim como a modernidade, pós-modernidade é palavra utilizada em diversas áreas epistemológicas, como arquitetura, poesia, arte, ciência, filosofia e, portanto, tal qual aquela, essa não constitui categoria exclusiva de determinado campo do saber.

O surgimento da expressão pós-modernidade também suscita dissenso. Para Ernâni Lampert, o termo apareceu na década de 1930, na Espanha, por meio de Frederico Onís, numa descrição sobre um refluxo dentro do

²⁵⁸ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de *et al.* **Pós-modernidade**. 5. ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 1995. p. 18.

²⁵⁹ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: o papel da política jurídica na construção normativa da pós-modernidade. p. 84.

²⁶⁰ As categorias pós-modernidade e pós-moderno(a), neste estudo, possuem idêntico referencial semântico.

modernismo²⁶¹. Por sua vez, Lyotard argumenta que tal categoria se originou no fim do século XIX, para designar o estado da cultura após as transformações que alteraram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes²⁶².

Embora não haja acordo semântico tampouco sobre a própria constituição da expressão pós-modernidade, Motta observa que tal termo, sob o enfoque epistemológico, compõe-se de duas categorias gramaticais. A primeira é formada pelo prefixo pós (do latim *post*) e designa o que vem depois, em seguida. A segunda constitui-se pelo substantivo modernidade e significa o momento atual, o agora. Nessa linha de pensamento, pós-modernidade é algo que sucede à modernidade, ou que está em trânsito na modernidade.²⁶³

Consenso parece existir em relação ao pensamento de que a pós-modernidade, de um lado, provocou uma crise de(na) modernidade, uma fenda na metanarrativa moderna da racionalização do sujeito como condição *sine qua non* ao seu progresso e ao bem-estar social, e de outro, representa uma estimável abertura para os multifacetários canais culturais, para uma dialética de saberes no ensino jurídico de graduação brasileiro, em que razão e sensibilidade se situam no mesmo nível da escala do conhecimento.

Os tempos pós-modernos, ao ensejarem uma crise no sistema da modernidade e conseqüentemente inaugurarem uma fase de transição entre um período e outro, demonstram que não há um ciclo histórico-cultural estanque, hermeticamente separado de outro, eis que não há um tempo homogêneo, em que se podem fixar datas exatas de início e fim, tal qual, às vezes, cuidadosa e equivocadamente se tenta ensinar.

Ao invés disso, a exemplo do tempo transitório ocorrido entre a Idade Média e a Moderna, o atual estágio da civilização representa um constante vai e vem no devir histórico, derramando-se em evoluções e involuções, como traço característico da experiência humana.

²⁶¹ LAMPERT, Ernâni (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 13.

²⁶² LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução revista e apresentada por José Bragança de Miranda. Lisboa: Gadiva, 1989. p. 11.

²⁶³ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 127.

Algumas teses, com distinções entre si, podem ser transcritas a respeito do surgimento da pós-modernidade, sem, contudo, haver uma prevalência entre elas. Lyotard traz duas delas. A primeira afirma que esse período teve início a partir da Segunda Guerra Mundial²⁶⁴, com o declínio da narrativa cientificista. A segunda tese lança a ideia de que a pós-modernidade teve como berço os efeitos do relançamento do capitalismo liberal sob a proteção do keynesianismo durante os anos de 1930 a 1960.²⁶⁵ Lampert, por sua vez, também auferiu duas teses sobre o surgimento dos tempos pós-modernos. A primeira considera a pós-modernidade um movimento crítico que iniciou nos anos de 1960, por causa do esgotamento da modernidade. No segundo argumento, esse fenômeno representa uma nova época histórica posterior à modernidade, com a ruptura entre juízos científicos e progresso absoluto e a inserção de uma sensibilidade não livresca, gregária e sem hierarquias, que teria alcançado ampla difusão mundial, a partir dos anos de 1970.²⁶⁶

Há que se vislumbrar, diante da pós-modernidade, uma refutação à plena racionalização do mundo e da vida, bem como a deslegitimação desses ideais racionais; portanto, uma transformação epistemológica com base na heterogeneidade, na fragmentação de experiências, no pluralismo, na capacidade sensível de aceitar o imprevisível, desponta como essencial no contexto pós-moderno.

Essa postura iconoclasta pós-moderna, todavia, contrariamente a um total esquecimento da construção realizada pela modernidade, nasce no seu próprio espaço; trata-se, no dizer de Silva, de um fenômeno multidisciplinar que caminha numa relação dialética com a

²⁶⁴ Na visão de Silva, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) constituiu, até o momento, o confronto armado que reuniu o maior número de países na história da humanidade. Entre os aliados estavam China, França, Estados Unidos da América do Norte, Grã-Bretanha e União Soviética, tendo o Brasil se incorporado a esse grupo. Do outro lado, no denominado Eixo, encontravam-se Alemanha, Itália e Japão. Segundo o referido pensador, após a Segunda Guerra Mundial, um conjunto de inovações na arte, na economia, na tecnologia, na política, na ética, na moral começou a ocupar a nova ordem mundial, a gerar uma revisão dos postulados existentes até então. DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 129.

²⁶⁵ LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução revista e apresentada por José Bragança de Miranda. Lisboa: Gadiwa, 1989. p. 79.

²⁶⁶ LAMPERT, Ernâni (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 15.

modernidade, como por exemplo, a inserção da sensibilidade à noção de razão.²⁶⁷

Nesse sentido, criticar a experiência moderna²⁶⁸ não significa desprezar seus princípios de esperança, felicidade e justiça, mas conferir-lhes novos sentidos, com a humildade e a serenidade²⁶⁹ que a desilusão modernista nos presenteou, pois, no dizer de Maffesoli, nas glórias da pós-modernidade também está inserida a pré-modernidade.²⁷⁰

O ensino jurídico de graduação brasileiro, nessa toada pós-moderna, deve levar em conta esta nova realidade à efetivação de uma (re)descoberta epistemológica, numa contínua dialética da complementaridade²⁷¹ entre razão e sensibilidade, sem se esquecer, entretanto, da herança recebida ao longo dos séculos, eis que parte constitutiva da sua própria evolução.

De acordo com a filosofia do conhecimento, a razão assume o referencial de orientação humana nos setores onde seja possível a investigação, podendo ser entendida, nesse caso, como faculdade orientadora geral ou como procedimento específico do conhecimento.²⁷²

Razão, sob o viés da filosofia do Direito, de acordo com Silva, que se baseia em Platão e Aristóteles, designa o conjunto de faculdades

²⁶⁷ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade: rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 127.

²⁶⁸ As categorias modernidade, moderna e modernista, neste estudo, possuem idêntico referencial semântico.

²⁶⁹ Em suas passagens filosóficas constantes em obra específica sobre a serenidade, Bobbio assinala: “Penso nos epítetos mais comuns que a fama atribui aos poderosos: magnânimo, grande, vitorioso, temerário, ousado, mas também terrível e sanguinário. Nesta galeria de poderosos, alguma vez foi visto o sereno? [...] Acima de tudo, serenidade é o contrário da arrogância, entendida como a opinião exagerada sobre os próprios méritos, que justifica a prepotência. [...] A prepotência é abuso da potência não só ostentada, mas concretamente exercida. [...] O sereno é, ao contrário, aquele que ‘deixa o outro ser o que é’, ainda quando o outro é o arrogante, o insolente, o prepotente. BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Editora UNESP, 2002. p. 38-40.

²⁷⁰ MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 275.

²⁷¹ A expressão dialética da complementaridade remete à Reale, para quem há uma implicação-polaridade entre sujeito e objeto, que se complementam na relação dialética.

²⁷² ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 824.

intelectuais do ser humano que possibilitam a apreensão do conhecimento, através de uma atividade abstrata.²⁷³

A categoria sensibilidade, segundo a filosofia, significa a capacidade de o ser humano ter sensações, de reagir aos estímulos recebidos, de compartilhar emoções.²⁷⁴

Segundo Silva, a sensibilidade deriva do campo das emoções e designa a capacidade de o ser humano perceber como o outro se sente num despojamento de si para entrar no mundo do outro.²⁷⁵

Embora razão e sensibilidade possuam distintas significações, uma vez que a primeira atua no plano do conhecimento e a segunda, no plano emocional, ambas permeiam o ser humano, na medida em que a sensibilidade envolve o sentido do conhecimento, orientando-se pela razão.²⁷⁶

Maffesoli suscita um olhar à ciência, considerando-se a importância da paixão, a dimensão espiritual, os sentimentos e, até mesmo, o que há de não racional na vida individual e social, pugnando por uma correlação entre razão e sensibilidade.²⁷⁷

Nessa mesma toada, Jean-Didier Vincent argumenta que são as paixões que fundamentam o humano e lhe dão vida; por isso o ensino deve ser também uma escola dos sentimentos, pois são eles que permitem o reconhecimento do outro.²⁷⁸

No âmbito da filosofia da linguagem, Parret remete a sensibilidade a Aristóteles e Kant, à sensação aristotélica em combinação com o

²⁷³ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 191-204.

²⁷⁴ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. p. 872.

²⁷⁵ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 221.

²⁷⁶ DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**: rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009. p. 226.

²⁷⁷ MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 278.

²⁷⁸ MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. As paixões e o humano. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 184.

sentimento kantiano e ainda propõe uma socialização do sensível e uma sensibilização do social.²⁷⁹

Diante dessa argumentação, de que forma o ensino jurídico de graduação brasileiro poderá exercer o seu papel na pós-modernidade? O processo de ensino-aprendizagem do Direito, nessa mirada pós-moderna, deve primar, na formação discente, pela inserção de valores de solidariedade, alteridade e sensibilidade que, aliados à razão, sejam capazes de formar hábeis conhecedores de fórmulas e técnicas jurídicas e também humanistas, cidadãos conscientes da dignidade alheia, aptos a contribuir para a concretização do Direito como prática social.

3.2.3 O ensino jurídico de graduação brasileiro como compromisso político: mapeando o pós-moderno

Para a possibilidade de efetivação de um processo de ensino-aprendizagem do Direito, no ensino de graduação brasileiro, que se coadune com princípios e valores pós-modernos, fulcral preocupação deve ser a fixação de uma política educacional que pressuponha o estudante em sua questão social.

Essa ideia não é nova. Já dizia Melo, no final da década de 1970, que a formação da humanidade é tarefa de uma grande renovação educacional que resulte de adequadas estratégias, advindas do objetivo finalístico do planejamento educacional.²⁸⁰

Ao lado desse referencial de política educacional, o mesmo filósofo traz relevantes contribuições acerca da Política Jurídica. Ambas, se relacionadas dialética e complementarmente, talvez possam ensejar um esboço de uma Política do Ensino Jurídico.

Política, nesse sentido, segundo Melo, designa um conjunto de meios ou estratégias, objetivando um determinado fim. Por sua vez, a Política Jurídica ou a Política do Direito, é uma disciplina “que tem como objeto o Direito *que deve ser e como deva ser*, em oposição funcional à Dogmática Jurídica, que trata de interpretação e da aplicação do Direito que é, ou seja, do Direito vigente.”

²⁷⁹ PARRET, Herman. **A estética da comunicação**: além da pragmática. Tradução de Pires de Oliveira. Campinas. Editora da UNICAMP, 1997. p. 99,197.

²⁸⁰ MELO, Osvaldo Ferreira de. **Teoria e prática do planejamento educacional**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1979. p. 68.

E, continua: “Diz-se do conjunto de estratégias que visam à produção de conteúdo da norma, e sua adequação aos valores *Justiça* e *Utilidade Social*.”²⁸¹

Para Reale, a Política do Direito é parte culminante da Teoria Política do Estado, tanto na área do saber político como na do saber jurídico, pois, para esse filósofo, ela representa o ponto de intercessão dessas áreas no plano empírico-positivo, “[...] como *prudência* legislativa e jurídica.”²⁸²

Esse caráter epistemológico do filósofo também está presente na sua Teoria Tridimensional, ao conceber o Direito como projeção do espírito e como realidade histórico-cultural tridimensional, a partir da integração dos elementos fático, axiológico e técnico-formal (fato, valor e norma), a fim de situá-lo no plano da ética e reconhecer a sua autonomia ôntica.²⁸³

A Política Jurídica, como disciplina prescritiva norteadora do Direito, é aberta, utópica²⁸⁴ e atenta às vicissitudes e aos anseios sociais, apresentando-se como o meio adequado à criação de um espaço democrático, onde floresçam valores estéticos, éticos e humanistas, legitimadores de um Direito autopoietico²⁸⁵ que resgate o sentido do justo e do útil na constante busca do melhor para a sociedade, conforme as suas necessidades e desejos. Só assim, parece fazer sentido a existência de uma ciência jurídica.

Na visão de Melo, são três os planos nos quais pode ser estudada a Política Jurídica:

[...] no epistemológico, em que cabe a análise axiológica do ‘direito que é’; no psicossocial, em que se verifica não só a existência de representações jurídicas e de outras manifestações da consciência jurídica da sociedade e, finalmente, no campo operacional, em que se montam as estratégias para modificar ou

²⁸¹ MELO, Osvaldo Ferreira de. **Dicionário de política jurídica**. Florianópolis: OAB/SC, 2000. p. 76-77.

²⁸² REALE, Miguel. **Teoria do direito e do estado**. 3. ed. São Paulo: Martins, 1972. p. 359.

²⁸³ REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 699-700.

²⁸⁴ No plano da Política Jurídica, utopia, segundo Melo, é “todo projeto de transformação e mudança como projeção de como deva ser a convivência humana e qual o direito que possa garantir a situação desejada.” MELO, Osvaldo Ferreira de. **Dicionário de política jurídica**. Florianópolis. OAB/SC Editora, 2000. p. 96.

²⁸⁵ A autopoiesis jurídica ocorre quando o Direito constitui os seus próprios elementos, que operam como agentes de mudança, “[...] forçando um pouco a nota, diríamos que apenas com a ‘invenção’ do acto jurídico ganha o sistema jurídico a sua autonomia.” TEUBNER, Gunther. **O direito como sistema autopoietico**. Tradução de José Engrácia Antunes. Lisboa. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 66.

afastar o 'direito que não deve ser' e criar o direito 'que deve ser'.²⁸⁶

Ao ensino jurídico de graduação brasileiro cabe um despertar para a Política Jurídica e para as suas proposições, a partir da investigação, da análise, da discussão e da crítica de temas sobre Política Jurídica, bem como da inserção de tal disciplina no currículo do curso²⁸⁷, consoante sugestão de Melo, à possibilidade de formação de juristas que tenham em suas mãos um instrumento adequado e seguro de atuação diante dos rumos a tomar; um instrumento que os possibilite, com sensatez e ética, ver além da lógica do positivismo jurídico, em todas as relações humanas.²⁸⁸

Diante disso, um possível compromisso político do ensino jurídico de graduação brasileiro poderia ser desenhado com base: a) no (des)velar do Direito por meio da simbiose entre razão e sensibilidade com fulcro no amor²⁸⁹, como representação semiológica de um pensar jurídico voltado ao humano, à humanização. Nesse passo, a música e o cinema poderiam constituir um canal para o Direito²⁹⁰; b) na realização de um ensino-aprendizagem engajado com uma didática que, adoçada com a poesia e a paixão, permita/incentive a constante transformação, reflexiva, crítica, construtiva, heurística e utópica, em prol da felicidade social; c) no (re)dimensionamento de instituições de ensino para que a sua essência seja a de um lugar democrático onde a liberdade, a estética, a ética e o humanismo estejam presentes na produção do saber, num ininterrupto (re)arranjo dos planos do simbólico e do imaginário a consagrar um aberto,

²⁸⁶ MELO, Osvaldo Ferreira de. **Fundamentos da política jurídica**. Porto Alegre. Sergio Antonio Fabris, 1994. p. 50.

²⁸⁷ Na Humboldt Universität, tal disciplina, lá denominada Formação e Política do Direito, está inserida no curso de Direito e engloba grupos de estudos sobre fundamentos da política do direito. HUMBOLDT UNIVERSITÄT. **Studien- und Prüfungsordnung: für den Studiengang Rechtswissenschaft**. Berlin: Humboldt Universität, 2008. Disponível em: <www.amb.humboldt.de/2008/43/4320080>. Acesso em: 16 dez. 2011. Página 3 do parcial regulamento traduzido no anexo 2.

²⁸⁸ MELO, Osvaldo Ferreira de. **Fundamentos da política jurídica**. Porto Alegre. Sergio Antonio Fabris Editor, 1994. p. 15, 85.

²⁸⁹ Segundo Warat, o amor deve ser pensado numa dimensão simbólica de emancipação que precisa ser levado em consideração no ato pedagógico, para instrumentalizá-lo como prática política e terapêutica. WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002. v. II. p. 217, 225-226.

²⁹⁰ LOPES, Mônica Sette. O ensino jurídico nas ondas do rádio. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n. 52, jan./jun. 2008. p. 267; MODRO, Nielson Ribeiro. **O mundo jurídico no cinema**. Blumenau: Nova Letra, 2009. 128 p.

pluralista e emancipatório território para um curso de Direito que suscite o desejo pelo saber crítico rumo à episteme, com uma pitada de *doxa*²⁹¹; d) na utilização de currículo que, voltado à profissionalização e adaptado à realidade social, albergue a interdisciplinaridade, a especialidade, a globalização e também a flexibilização, com inserção, por exemplo, de disciplinas optativas e ministradas à distância; e) na implementação de um sistema de avaliação que incentive a criação, a discussão, a mediação, a intensidade muito mais do que o simples conceito e admita o imprevisível e as emoções como manifestação de transcendência do próprio ser; f) na atuação de docentes que, desprendidos de uma postura prepotente e agressiva, mostrem-se cidadãos, na tentativa de auxiliar em prol da evolução epistemológica, ética e humanista do discente, em que valores como sensibilidade, solidariedade, alteridade, humildade, perdão e amor sejam a tônica na linguagem da realidade do Direito; g) na concretização de um compreensivo diálogo que permita a fala de/entre todos os sujeitos, numa exposição de dúvidas, ambições, anseios, medos, traumas, que fazem parte da condição humana. Nessa toada, a Ciência Jurídica deve estar além de um niilista instrumento legalista e judicialista, deve ela ser uma Ciência da Vida que agregue aos saberes do passado, inovadoras descobertas, diferentes contribuições, novos paradigmas.

A mirada pós-moderna do ensino jurídico de graduação brasileiro, no seu desenhar político, aproxima a Filosofia e o Direito, a exemplo do que ocorre na disciplina História Contemporânea do Direito do curso de Direito da Humboldt Universität²⁹², bem como a Filosofia do Direito e a Filosofia Política, possibilitando a reflexão, no dizer de Warat, sobre temas como a legalidade, a legitimidade, a norma, a (des)obediência civil e, tantos outros.²⁹³

Um viés político do ensino do Direito na graduação brasileira poderia revelar, para o respectivo curso, a importância de disciplinas que tratem

²⁹¹ Nesse sentido, o saber crítico torna-se uma doxologia, que procura o valor político do conhecimento científico jurídico, tornando-o, “[...]opinião de ofício pela práxis jurídica.” WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. II. p. 30.

²⁹² HUMBOLDT UNIVERSITÄT. **Studien- und Prüfungsordnung**: für den Studiengang Rechtswissenschaft. Berlin: Humboldt Universität, 2008. Disponível em: <www.amb.hu-berlin.de/2008/43/4320080>. Acesso em: 16 dez. 2011. Página 3 do parcial regulamento traduzido no anexo 2.

²⁹³ WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. II. p. 93.

sobre Negociação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, que são relevantes métodos extrajudiciais, consensuais de solução de conflitos, bem como disciplina de Direito Estrangeiro, a ser cursada em instituições estrangeiras conveniadas, visando a uma interação de culturas e saberes, tal qual ocorre na Humboldt Universität.²⁹⁴

No tocante ao estudo do Direito Estrangeiro, em entrevista concedida à autora desse estudo, o Professor Doutor Hans-Peter Schwintowski, coordenador desse tipo de estudo na Humboldt Universität, declarou que a referida universidade também oferece, em seu estabelecimento, o estudo do Direito Estrangeiro, que

[...] tem como objetivo oferecer Direito estrangeiro em língua estrangeira. Os estudantes devem ser informados de forma autêntica sobre a cultura jurídica da língua *mater* do professor. Um objetivo subsidiário é o fomento da interação recíproca de culturas jurídicas e a demonstração de que os princípios jurídicos fundamentais podem ser universalmente muito parecidos, mas que os métodos de definição e de aplicação do direito podem ser diferenciados. Desse modo, pretende-se fortalecer o sentimento de que as regras jurídicas fundamentais são universais. Simultaneamente, porém, procura-se também conhecer melhor países deste mundo que - como o Brasil - são de grande significado para a orientação futura do desenvolvimento global.²⁹⁵

O exemplo da Humboldt Universität, no que tange também a disciplinas de Qualificação Adicional Relacionada à Área Profissional, assim denominadas nessa instituição, poderia ser de grande valia para o ensino-aprendizagem no curso de Direito brasileiro, uma vez que tais disciplinas estão voltadas ao preparo do discente para habilidades não-jurídicas, ou seja, qualificações fundamentais para o exercício da profissão, assim como ao estudo

²⁹⁴ HUMBOLDT UNIVERSITÄT. **Studien- und Prüfungsordnung:** für den Studiengang Rechtswissenschaft. Berlin: Humboldt Universität, 2008. Disponível em: <www.amb.hu-berlin.de/2008/43/4320080>. Acesso em: 16 dez 2011. Página 5 do parcial regulamento traduzido no anexo 2.

²⁹⁵ SCHWINTOWSKI, Hans-Peter. **Anfragen** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <alesscoz@hotmail.com> em 11 jan. 2012.

de língua estrangeira relacionada à disciplina e uma vivência de estudos no estrangeiro, propiciando ao estudante uma noção da realidade profissional.²⁹⁶

Como revisão epistemológica no ensino do Direito, Warat sugere a criação e a consolidação de uma linha de pesquisa fundamentada na teoria psicanalítica, a fim de analisar a relação entre a área jurídica e a social, interligando psicanálise e Direito a uma possível redescoberta das questões sobre a autonomia individual e coletiva.²⁹⁷

Um ensino jurídico de graduação brasileiro que conceba uma adequada política, quiçá uma Política do Ensino Jurídico, tenderá a afirmar-se como um hábil instrumento para formação de cidadãos especialistas na Ciência Jurídica e também exímios conhecedores da Justiça e de seus valores, como referencial aristotélico da mais completa virtude.

²⁹⁶ HUMBOLDT UNIVERSITÄT. **Studien- und Prüfungsordnung:** für den Studiengang Rechtswissenschaft. Berlin: Humboldt Universität, 2008. Disponível em: <www.amb.humboldt-berlin.de/2008/43/4320080>. Acesso em: 16 dez 2011. Página 6 do parcial regulamento traduzido no anexo 2.

²⁹⁷ WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito:** o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. II. p. 93.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida como formação integral do homem por meio da transmissão e o aprendizado de técnicas culturais, passou por diversos perfis ao longo de sua história. Como objeto da pedagogia, a educação, no início, foi fundamentalmente religiosa com valores teocentristas, especialmente na Antiguidade e na Idade Média. A partir do surgimento de valores como racionalismo e individualismo, a educação na Modernidade nutre a crença no poder infinito da razão liberal, asseverando-a como meio legítimo de promover a ascensão da pessoa por meio de seus méritos.

O ensino jurídico brasileiro, desde o período colonial, perpassando o Império e a República, é marcado por uma história de desigualdades, privilegiando brancos social, política e financeiramente abastados em detrimento de brancos pobres, negros e índios. Na expectativa da efetiva mudança desse panorama, a Constituição Federal de 1988 solidificou importantes princípios relacionados à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 propôs um avanço na ruptura de um espaço social anacrônico de clientelismo e amadorismo no ensino, sendo um marco na reestruturação da educação superior no Brasil. Essa Lei Complementar, entretanto, não se mostra efetiva em sua capacidade de ir ao encontro dos anseios sociais de recebimento da educação plena, primordialmente atrelada à preparação para a operacionalização funcional do mercado de trabalho.

As diretrizes curriculares dos cursos de Direito no Brasil, ao longo da sua história de constantes transformações, não colaboraram substancialmente para a eliminação das mazelas nesse setor. O resultado é de uma teoria curricular inconsistente e atemporal, em que idéias tecnicistas e reprodutivistas são combinadas, ora com fundamentos da tradição católica, ora com conceitos puramente pragmáticos, a formar um teratológico mosaico alheio à dialética, que ao ensino jurídico pouco serve. Assim, parece adequada a busca por enfoques curriculares que articulem, de maneira integrada, todos os elementos da organização do currículo (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), com foco em superações que correlacionem transmissão do saber e produção do saber, aquisição do saber e conscientização, saber erudito e saber popular, criando condições reais de ação no meio social.

No que tange à avaliação do ensino jurídico de graduação no Brasil, quando objetiva a mera classificação, hierarquização e descrição no processo de avaliação, não promove a almejada qualidade, coisifica a educação. Há a necessidade de efetivação de um processo contínuo e aberto no tocante à avaliação no ensino jurídico de graduação, cujas características de globalidade, integração, participação, negociação, estruturação, contextualização, formação, permanência, legitimação, voluntariedade e adaptação a cada instituição devem se fazer presentes no âmago avaliativo que, fundamentalmente, deve ser apto, num sentido *lato*, a propiciar a educação rumo à evolução do ser humano.

O período de transição da modernidade, denominado Pós-modernidade, caracteriza-se por uma tendência de superação do ensino retórico (e conseqüentemente dos atuais métodos avaliativos) e pela (tentativa de) transcendência do ser humano, desvelando-se, no campo da educação, uma busca de subversão do convencional na ânsia pela prática da interdisciplinaridade e da implementação de valores éticos, estéticos e humanistas no processo de ensino-aprendizagem.

Contemporaneamente, o ensino jurídico universitário deve permear não apenas os caminhos da produção epistemológica e a disseminação de informação, mas (re)criar fontes, pluralizar vivências ao incremento de um processo de evolução e integração de conhecimentos e culturas.

A evolução do processo ensino-aprendizagem jurídico rumo ao estabelecimento de uma linguagem inclusiva, deve estar vinculada à implementação de questões afetas à cidadania. A cidadania é tema correlato ao da educação e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem jurídico.

A efetiva implementação da corresponsabilidade entre Estado e indivíduo no processo de ensino-aprendizagem possibilitará que a questão educacional amplie horizontes de modo a afastar a troca mercantilista de barganha eleitoreira ou social, não se limitando somente à academia, mas tornando-se um audacioso argumento político para suprir as reais necessidades do sistema de ensino jurídico brasileiro.

A relação com o saber e sua interação com a cultura e a linguagem dá suporte à conscientização do ser humano de que a sua educação ocorre na linguagem partilhada com o outro, possibilita a corresponsabilidade do

processo educacional entre as instituições de ensino e o aprendiz, e propicia a intervenção do cidadão na/para a contínua transformação do processo educacional no ensino jurídico brasileiro.

O ensino jurídico de graduação será tanto mais efetivo quanto despertar o desejo pelo saber, manifestado pelo pensamento reflexivo, da participação crítico-dialética, da interação criativa, da postura ativa que faz algum sentido. Sob o ângulo do conhecimento, o ensino de graduação e o seu compromisso com a produção do direito estará incompleto se não for realizado sem se olhar entusiástica e dialeticamente para o saber do dia a dia, para o senso comum que, ao invés de colidir com o conhecimento científico, tem a capacidade de com ele dialogar à realização/apreensão do (auto) conhecimento.

Se há possibilidade de se falar em época de transição que tramita em direção um novo paradigma, trata-se de um olhar à subjetivação do ser humano, à sua qualificação, às humanidades, à comunhão de conhecimentos.

A experiência crítica, considerada uma proposta revisionista de valores epistemológicos, reguladores das verdades jurídicas consagradas, deve ser uma das primícias do ensino jurídico de graduação no contexto histórico-social. No desvelar dessa experiência, a sua provocação deve permear as salas de aula e os laboratórios de pesquisa, a fim de que o educando saiba não apenas acumular o conhecimento, mas julgá-lo e, acima de tudo, criá-lo.

Uma pedagogia que incentive a ampla liberdade no processo de ensino-aprendizagem jurídico de graduação parece coadunar com os anseios contemporâneos que fomentam o desejo pelo saber, um saber crítico, inusitado, reflexivo, rebelde e não domesticável pela prática automática de reprodução de um objeto estéril, de certezas emprestadas, que proíbe pensar além do disposto em suas normas, numa simbólica forma de controle e totalitarismo a fantasiar a realidade.

A transição entre a modernidade e a chamada pós-modernidade pode ser um meio de pensar-se através de uma consciência focada em valores estéticos, éticos e humanistas que, congregados com ideais político-jurídicos, possam elevar o ensino jurídico de graduação brasileiro a uma área de produção do conhecimento que correlacione razão e sensibilidade à evolução do ser humano e conseqüentemente do Direito e da cultura.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem do Direito no ensino de graduação deve primar pela inserção de valores de solidariedade, alteridade e sensibilidade na formação discente que, aliados à razão, sejam capazes de formar hábeis conhecedores de fórmulas e técnicas jurídicas e também humanistas, cidadãos conscientes da dignidade alheia, aptos a contribuir para a concretização do Direito como prática social.

Para a possibilidade de efetivação de um processo de ensino-aprendizagem do Direito no ensino de graduação brasileiro que se coadune com princípios e valores pós-modernos, fulcral preocupação deve ser a fixação de uma política educacional que pressuponha o estudante em sua questão social.

Nesse aspecto, a Política Jurídica, como disciplina que almeja a produção de um Direito justo e socialmente útil e uma adequada política educacional correlacionadas dialética e complementarmente, talvez possa ensejar um esboço de uma Política do Ensino Jurídico.

A Política Jurídica, como disciplina prescritiva, norteadora do Direito, é aberta, utópica e atenta às vicissitudes e aos anseios sociais, apresentando-se como o meio adequado à criação de um espaço democrático, onde floresçam valores estéticos, éticos e humanistas, legitimadores de um Direito autopoietico que resgate o sentido do justo e do útil na constante busca do melhor para a sociedade, conforme as suas necessidades e desejos. Só assim, parece fazer sentido a existência de uma ciência jurídica.

Ao ensino jurídico de graduação brasileiro cabe um despertar para a Política Jurídica e para as suas proposições, a fim da possível criação de uma Política do Ensino Jurídico, como um hábil instrumento para formação de cidadãos especialistas na Ciência Jurídica e também exímios conhecedores da Justiça e de seus valores, como referencial aristotélico da mais completa virtude à realização do melhor possível para a sociedade.

REFERÊNCIA DAS FONTES CITADAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Rossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007.

ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANDRADE, Lédio Rosa de. **Violência**: psicanálise, direito e cultura. Campinas: Millennium, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ATHAYDE, Belchior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1975.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BASTOS, Aurélio Wander. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil: das desilusões críticas às ilusões paradoxais. **Revista de Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 36, jan./jun. 1996.

BENÍTEZ, Luiz Bráulio. **O acesso ao conhecimento do direito como condição de efetividade da cidadania**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade. **Pensar**, Fortaleza. v. 6. n. 6, fev. 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

BRASIL. Constituição (1824). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 11 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 1030, de 14 de novembro de 1890. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1030-14-novembro-1890-505536-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. Acesso em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 16782, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-13-janeiro-1925-526623-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc>. Acesso em: 16 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm>. Acesso em: 16 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 3454, de 26 de abril de 1865. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=59954&norma=75819>. Acesso em: 14 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 54, de 21 de março de 1891. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=53884&norma=69728>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 27 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 8 dez.

BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 14 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 9360, de 17 de janeiro de 1885. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=50800&norma=66597>. Acesso em 15 out. 2011.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 11 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 27 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49319&norma=65101>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Disponível em: <meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/64>. Acesso em: 8 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 482, de 07 de abril de 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p482.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port612.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 27 de janeiro de 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/ces0199.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <www.newtonpaiva.br/NP_conteudo/file/cursos/res_2004_09_CES.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Estado Mínimo x Estado Máximo: O Dilema. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**, Salvador, n. 12, dez./fev. 2008. Disponível em: <www.direitodoestado.com/revista/RERE-12-DEZEMBRO-2007-JOSE%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COTRIM, Gilberto. **Educação**: para uma escola democrática – história e filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: história e filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta da. **Política jurídica e pós-modernidade**. Rumo ao pensamento jurídico da pós-modernidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto. Porto Editora, 1993.

FREUD, Sigmund. **Projeto de uma psicologia**. Tradução de Osmyr Faria Gabbi Júnior. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIUMMARRESI, Luís Marcelo Benites. Ensino jurídico: uma questão metodológica? **Ensaio e ciência**, Campo Grande, v. 3, n. 3, dez. 2009.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. Ensino jurídico no Brasil: sua circunstância histórica e perspectivas político-pedagógicas. **Atuação**, v. 5, n. 13, set./dez. 2007.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa. Edição da Fundação Calouste Gullbenkian, 2003.

HUMBOLDT UNIVERSITÄT. **Studien- und Prüfungsordnung**: für den Studiengang Rechtswissenschaft. Berlin: Humboldt Universität, 2008. Disponível em: <www.amb.hu-berlin.de/2008/43/4320080>. Acesso em: 16 dez. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <portal.inep.gov.br/>. Acesso em 2 dez. 2011.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

LAMPERT, Ernâni (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo**. Tradução da primeira parte por Anoar Aiex. Tradução da segunda parte por E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOMBARDI, Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOPES, Mônica Sette. O ensino jurídico nas ondas do rádio. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n. 52, jan./jun. 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

LYOTARD. Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução revista e apresentada por José Bragança de Miranda. Lisboa: Gadiva, 1989.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAIA, Paulo Sávio Peixoto. A contribuição do tomismo para a institucionalização do ensino jurídico: glosadores e comentadores no contexto medieval. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 10; n 40, out./dez. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Dicionário de política jurídica**. Florianópolis. OAB/SC Editora, 2000.

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Fundamentos da política jurídica**. Porto Alegre. Sergio Antonio Fabris, 1994.

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Teoria e prática do planejamento educacional**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 2 dez. 2011.

MODRO, Nielson Ribeiro. **O mundo jurídico no cinema**. Blumenau: Nova Letra, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de *et al.* **Pós-modernidade**. 5. ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 1995.

PARRET, Herman. **A estética da comunicação: além da pragmática**. Tradução de Pires de Oliveira. Campinas. Editora da UNICAMP, 1997.

PASSEIWEB. **O Surgimento da escrita**. 2010. Disponível em: <www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/geral/surgimento_da_escrita>. Acesso em: 01 abr. 2010.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 12. ed. rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

PASOLD, Cesar Luiz. **Prática da pesquisa jurídica: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito**. 8. ed. rev. atual. amp. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2003.

PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. 6. ed. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PREVE, Daniel Ribeiro. Ensino jurídico no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 1, 2004.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, ano 11, n. 45, out./dez. 2003.

REALE, Miguel. As faculdades de direito na história do Brasil. **Revista dos Tribunais**, edição histórica, dez. 2009.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWINTOWSKI, Hans-Peter. **Anfragen** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <alesscoz@hotmail.com> em 11 jan. 2012.

SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. **O operador do Direito e o exercício da cidadania**: paradigma nos cursos jurídicos. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOARES, Josemar. **Filosofia do direito**. Curitiba: IESDE, 2011.

TEUBNER, Gunther. **O direito como sistema autopoietico**. Tradução de José Engrácia Antunes. Lisboa. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WARAT, Luís Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. II.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002. v. II.

WARAT, Luís Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo. Editora Acadêmica, 1988.

WEINMANN, Amadeu de Almeida. Levantamento crítico do ensino jurídico no Brasil. **Revista Magister de Direito Penal e Processo Penal**, n. 36; jun./jul. 2010. p. 13.

ANEXO 01 – MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE DIREITO DE DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS

1 Sociedade Educacional de Santa Catarina - SOCIESC:

Disponível em: <www.sociesc.org.br/pt/cursos-graduacao/conteudo.php?&lng=2&id=734&mnu=1117&top=0&crs=105>.

2 Universidade Regional de Blumenau – FURB:

Disponível em: <www.furb.br/novo//arquivos/editor/files/Direito%202005_1_006-0_026-0%20Quarta%20Versao.pdf>.

3 Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Disponível em: <www.univali.br/modules/system/stdreq.aspx?P=1121&VID=default&SID=668639967260700&S=1&A=close&C=29219>.

4 Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC:

Disponível em: <www.cagr.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=303>.

5 Universidade de São Paulo – USP:

Disponível em: <www5.usp.br/graduacao/cursos-oferecidos/direito/>.

6 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ:

Disponível em: <www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/9BAE61EE-92A4-F713-002D-7A1004A03372.html>.

7 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE:

Disponível em: <www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/direito_perfil_0805.pdf>.

8 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS:

Disponível

em:

<www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=310>.**9 Universidade Federal da Bahia - UFBA**

Disponível

em:

<www.direitoufba.net/grade_curricular_curso_de_direito_2010.pdf>.**10 Universidade Federal de Sergipe – UFS:**

Disponível

em:

<www.daa.ufs.br/daaantigo/gradecurricular/fimgradecurr.asp?curso=341&nome=DIREITO%20NOTURNO&curric=B>.**11 Universidade Federal de Alagoas – UFAL:**

Disponível

em:

<www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/graduacao-em-direito/disciplinas-e-programas/Grade%20curricular%20semestral%20-%20DIRT.pdf>.**12 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN:**Disponível em: <www.sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/505612071>.**13 Universidade Federal do Ceará – UFC:**

Disponível

em:

<www.direito.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=27>.**14 Universidade Federal do Piauí – UFPI:**

Disponível

em:

<www.ufpi.br/subsiteFiles/direito/arquivos/files/Grade%20Curricular%20-%203020_5%20e%203020.pdf>.**15 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG:**

Disponível em: <www.colgrad.ufmg.br/direito/direito/Home/Versao-Curricular-2008-1>.

16 Universidade Federal de Goiás – UFG:

Disponível em: <www.ufg.br/page.php?menu_id=179&pos=esq>.

17 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS:

Disponível em: <www.sien.ufms.br/cursos/grade/2002>.

18 Universidade Federal do Maranhão – UFMA:

Disponível em: <www.proen.ufma.br/site/sub_pag.php?id=212>.

19 Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT:

Disponível em: <www.ufmt.br/fd/arquivos/b010f8f5bf14de774882eab188c3e470.pdf>.

20 Universidade Federal de Roraima – UFRR:

Disponível em: <ufrr.br/direito/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=11>.

ANEXO 02 - PARCIAL REGULAMENTO DA FACULDADE DE DIREITO DA HUMBOLDT UNIVERSITÄT

Módulo: Fundamentos do Direito (G) Pontos de curso: 12

Conteúdos:

No módulo de fundamentos, serão transmitidas as metodologias do estudo do direito, assim como os fundamentos históricos, filosóficos e sociais do direito. Na parte histórica do módulo, será elucidado o sentido de um estudo dos fundamentos históricos do direito e um panorama geral das épocas da história do direito será dado. Este abrange o direito da antiguidade e o direito privado romano (História do Direito I), a história do direito e da constituição alemã e europeia da idade média e dos tempos modernos, direito e constituição no terceiro Reich e depois de 1945, assim como o direito na República Democrática da Alemanha (história do direito II). Na filosofia do direito, serão discutidas as questões fundamentais relativas ao que são e o que devem ser direito, injustiça e justiça, a partir do exemplo de teorias históricas e contemporâneas de justiça e estado. No estudo da metodologia, serão discutidas, em especial, as questões relativas à vinculação ao direito e à lei, à interpretação e desenvolvimento do direito, assim como estudo das argumentações jurídicas. O módulo parcial de sociologia do direito trata da relação entre direito e verdade do direito, em especial da validade, efeito e função do direito na sociedade.

Módulo: Direito Civil I (ZI) Pontos de curso: 19

Conteúdos:

O módulo oferece ao estudante um panorama geral introdutório do posicionamento e da função do direito civil no sistema de direito da República Federal da Alemanha e introduz ao método de interpretação dos textos das leis. A sistemática do código de leis civis (BGB) é explicada. Através de casos práticos de direito civil, é treinada a metodologia de processamento pericial e é dada introdução aos trabalhos científicos. No cerne estão a parte geral do BGB, em especial o estudo dos negócios jurídicos, e o direito de dívidas, em especial o direito de inadimplemento e no direito específico de dívidas, os tipos de contrato

caracterizadores do direito civil, assim como os relacionamentos legais de dívidas, a administração de negócios sem mandato, o direito relacionado ao enriquecimento e ao delito. O primeiro semestre é concluído com uma prova escrita simulada para treinamento e preparação para a prova de conclusão do módulo no fim do segundo semestre.

Módulo: Direito Civil II (ZII) Pontos de curso: 13

Conteúdos:

O módulo tem como conteúdo os fundamentos do direito comercial e societário, do direito da família e sucessório, assim como o direito do trabalho. Dentro do direito comercial, são tratados em especial o conceito de comerciante, a empresa, a publicidade do registro comercial, a representação do comerciante, assim como alguns dos tipos de contrato regulamentados no código de direito comercial (HGB) (compra comercial, comissão). No direito societário, o ponto principal se encontra no direito das sociedades pessoais (sociedade de direito civil [BGB-Gesellschaft], sociedade comercial aberta [OHG], sociedade comanditária [KG]). No direito da família, o cerne são as diretrizes sobre a contração e dissolução do matrimônio, o regime de bens, as relações familiares, os alimentos e a guarda. No direito sucessório, a ordem sucessória legal e designada está em primeiro plano, assim como o direito de partilha obrigatória e os direitos sucessórios específicos. Adicionalmente, o módulo oferece ao estudante uma breve exposição do direito do trabalho alemão. São tratadas as relações históricas, assim como os conceitos fundamentais do direito trabalhista individual e coletivo. A instituição da relação trabalhista e os principais direitos e obrigações de empregadores e empregados oriundos das relações trabalhistas são igualmente discutidos, assim como impedimentos ao trabalho, em especial a doença de empregados, a responsabilidade na relação trabalhista e o término desta.

Módulo: Direito Civil III (ZIII) Pontos de curso: 11

Conteúdos:

Objeto do módulo é o terceiro livro do código de leis civis [BGB] (o direito das coisas) e o direito do processo civil. O módulo parcial direito das coisas trata dos princípios gerais e institutos da ordem de propriedade e, em especial, da

propriedade de bens e sua proteção, do relacionamento legal entre proprietário e possuidor, assim como os direitos limitados das coisas como servidões e direitos de garantia (hipoteca, dívida territorial, direito de penhor). O módulo parcial de direito do processo civil oferece aos estudantes um conhecimento inicial de como são reconhecidas as relações de direito e como são garantidos os direitos legais num processo jurídico formal. O objeto do módulo são as partes do litígio jurídico, o objeto do litígio e os tipos de ação, a competência do juízo, fundamentos gerais do processo, resolução do litígio e os recursos, a execução judicial e a proteção legal provisória.

Módulo: Direito penal I (SI) Pontos de curso: 15

Conteúdos:

O módulo apresenta aos estudantes os fundamentos históricos, filosóficos e constitucionais do direito penal e a prática do direito penal, além de proporcionar um panorama sobre as consequências jurídicas. Com base nisto, são transmitidos conhecimentos sobre a sistemática do código penal e a aplicação das leis penais. O cerne do módulo é constituído pelo tratamento do estudo geral do crime na forma básica do delito comissivo doloso consumado. Além disso, são discutidas tentativa e renúncia, autoria e participação, assim como omissão e negligência. Da Parte Especial do Direito Penal são tratados os delitos contra valores da pessoa (vida, integridade física, liberdade e honra). O primeiro semestre é concluído com uma prova escrita simulada para treinamento e preparação para a prova de conclusão do módulo no fim do segundo semestre.

Módulo: Direito Penal II (SII) Pontos de curso: 12

Conteúdos:

O módulo trata de tipos delitivos centrais da Parte Especial do Direito Penal com o foco em delitos contra o patrimônio e delitos contra valores comunitários. Do âmbito dos delitos contra o patrimônio, são tratados em especial o furto e o desfalque, roubo e extorsão, dano material, assim como estelionato e apropriação indébita. Dos delitos contra os valores comunitários, são tratados em especial a falsificação de documentos, delitos contra a segurança pública (particularmente o incêndio criminoso e os delitos de trânsito), assim como delitos contra o poder

público, a justiça e a ordem pública. O módulo também transmite o contexto social de decisões penais relacionadas aos tipos de delito tratados nele. Além disso, o módulo apresenta aos estudantes os fundamentos históricos, filosóficos e constitucionais do direito de processo penal e proporciona um panorama dos objetivos, do objeto e do contexto social do processo penal. Com base nisto, são transmitidos, em particular, conhecimentos sobre posição jurídica e tarefas das partes do processo, pressupostos processuais, fundamentos do processo penal, meios coercitivos, direito de prova, direito de recurso e força de lei.

Módulo: Direito Público I (ÖI) Pontos de curso: 15

Conteúdos:

O módulo tem o direito constitucional da República Federal da Alemanha como objeto e é dividido em duas partes, que são: o direito administrativo (sem as referências internacionais da Constituição) e os direitos fundamentais. Na primeira parte, são tratadas as questões fundamentais da Constituição (História da Constituição, conceitos da Constituição, poder constituinte original e alteração da Constituição), os princípios de estrutura do estado (Democracia, Estado de Direito, Estado Social, Federação), os órgãos públicos (Parlamento Federal, Conselho Federal, Governo Federal, Presidente da República, Corte Constitucional Federal) e as funções do estado na federação (legislação, administração, jurisdição). Na segunda parte, trata-se inicialmente do estudo geral do direito fundamental com foco nos dogmas de intervenção e das outras funções do direito fundamental e então do conteúdo e das características dogmáticas especiais de cada direito fundamental. Em ambas as partes, o direito constituinte processual com os respectivos tipos de processo são aprofundados. O primeiro semestre é concluído com uma prova escrita simulada para treinamento e preparação para a prova de conclusão do módulo no fim do segundo semestre.

Módulo: Direito Público II (ÖII) Pontos de curso: 15

Conteúdos:

O módulo trata o direito administrativo geral e áreas importantes do direito administrativo especial, direito de segurança, direito de construção e direito municipal. Do direito administrativo geral, são trabalhados: conceito e tarefas da

administração, direito administrativo e direito privado, direito administrativo e ciência administrativa, organização e pessoal, formas de ação da administração (ato administrativo, contrato de direito público, ações de soberania e privadas), assim como os elementos do direito de responsabilidade do estado e do direito processual administrativo. O direito de segurança engloba o direito geral de polícia e ordem, incluindo o direito de reunião, a história do direito policial, tendências atuais e crítica do direito policial, a proteção contra perigo como tarefa do direito policial e da ordem pública, as atribuições gerais, a responsabilidade no direito policial, atribuições especiais e gerais, direito de execução e de custos, direito a indenização e o direito de reunião.

O direito de construção engloba problemáticas elementares do direito de planejamento de construção, em particular o planejamento da direção de obras (incluindo o Decreto de Exploração da Construção [BauNVO]), a admissibilidade de intenção de construir, a colaboração com características especiais privadas e de direito de planejamento em Berlim. Do direito de ordem de construção, são tratados em especial: autoridades fiscalizadoras de obras e processos administrativos (em particular participação de outras autoridades, participação de vizinhos), autorização de obra (conteúdo, forma, efeito, determinações paralelas, exceções e isenções), tipos especiais de autorização. No direito municipal, trata-se especialmente da construção do município em estados territoriais (Brandenburg), a organização administrativa em Berlim (relação administração do senado e distritos), a garantia e imposição da administração municipal autônoma, a constituição comunitária interna e o direito estatutário, a sistemática das tarefas municipais e o controle estatal sobre comunidades, uso de instalações municipais, atividade econômica comunitária e a fazenda pública municipal.

Módulo: Direito Público III (ÖIII) Pontos de curso: 10

Conteúdos:

I. O direito público relacionado ao direito internacional e ao direito europeu trata da integração europeia e internacional da Alemanha. São tratados: A Constituição do Estado aberto, direito internacional e direito alemão, direito internacional e federação, resolução, efeito e execução de contratos de direito internacional na

Alemanha, intervenções das forças armadas alemãs no exterior, direito de cidadania e asilo. Proteção internacional e europeia dos direitos humanos relacionados à constituição. Fundamentos constitucionais da Integração Europeia, Direito Europeu e direito alemão. Integração Europeia e Federação, colaboração do parlamento alemão e dos estados em assuntos da União Europeia.

II. No Direito Europeu são tratados os fundamentos legais da integração europeia, a partir das cláusulas de integração das constituições nacionais: fontes de direito, órgãos e formas de ação na União Europeia, as liberdades fundamentais e políticas do contrato da Comunidade Europeia, a imposição do direito comunitário, incluindo a proteção judicial do direito, proteção do direito fundamental e cidadania na União.

Módulo: Processamento jurisprudencial de casos Pontos de curso: 12

Conteúdos:

O módulo traz a introdução ao processamento aprofundado de casos jurídicos com auxílio da literatura e da jurisprudência e transmite ao mesmo tempo fundamentos formais e de conteúdo do trabalho científico. As tarefas a serem realizadas em três semanas, em geral, devem ser processadas com utilização da técnica da informação durante o tempo livre. São exercitados: a metodologia e as formalidades de pareceres jurídicos e o trabalho científico, como formas de citação, notas de rodapé, estruturação, referências bibliográficas, etc.

Módulo: Ênfase 1 (SP 1)

História Contemporânea do Direito Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo abrange grupos de estudo da filosofia de estado e do direito do século XIX / XX, história jurídica contemporânea, a história recente do direito e história da jurisprudência.

Módulo: Ênfase 2 (SP 2)

Formação e Política do Direito Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo engloba grupos de estudos sobre fundamentos da política do direito, ou seja, processos da produção e formação do direito, sobre aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da legislação, assim como sobre o estudo da produção das leis, incluindo a técnica legislatória e avaliação da eficácia normativa, assim como sobre o direito normativo nacional e europeu. Na parte optativa obrigatória, trata-se principalmente de processos concretos de criação de leis e intenções atuais de criação de leis, que são analisados cientificamente – frequentemente com professores assistentes da prática política ou ministerial. Regularmente, não somente as regras jurídicas da criação das leis são de interesse, mas também atores, determinação e conflitos de objetivos, processos de negociação e exclusão, ou também noções de justiça, regulamentação e governança relacionados à criação das leis.

Módulo: Ênfase 3 (SP 3)

Consultoria Jurídica e Formação do Direito Civil Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo proporciona aos estudantes uma noção da prática profissional da atividade advocatícia. Os estudantes devem travar conhecimento com o direito profissional do advogado e se familiarizar com a consultoria jurídica e a formação do direito no Direito Civil. Além de grupos de estudos sobre a elaboração de contratos, aos estudantes é dada a oportunidade de se aprofundar em áreas tipicamente advocatícias, como o direito da família e das sucessões e o direito trabalhista. Nas matérias optativas obrigatórias, são proporcionadas áreas selecionadas do direito a partir do ponto de vista do advogado, por exemplo, para o aprofundamento das competências metódicas ou o conhecimento das áreas das matérias optativas obrigatórias da Ênfase.

Módulo: Ênfase secundária 4a (USP 4a)

Direito dos Bens Intangíveis Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo apresenta os fundamentos da proteção jurídica ao trabalho e ao direito autoral. Para tanto, são estudados os principais direitos da propriedade

intelectual, ou seja, as patentes, marcas e direitos autorais, assim como suas áreas adjacentes. Estes direitos exclusivos são discutidos dentro do âmbito da liberdade fundamental de concorrência e imitação. No direito de parentes, são transmitidos os direitos técnicos de proteção no sentido da capacidade de proteção, pressupostos de proteção, abrangência pragmática de proteção, processos de concessão, transferibilidade, licenciamento, imposição. Situação similar vale para o direito das marcas comerciais, em que são relevantes: capacidade da marca, tipos de marca, obtenção e pressupostos da proteção, transferência e licenciamento. Respectivamente, são tratados no direito autoral as categorias de obra passíveis de proteção, cujos pressupostos de proteção, direitos autorais pessoais, direito de aplicação e suas restrições, assim como a direito autoral contratual. Isto é completado através da lei antitruste, que é relevante em todos os contratos de licença sobre direitos sobre bens intangíveis e na imposição dos direitos. Uma vez que o direito dos bens intangíveis é sujeito, como praticamente nenhuma outra área do direito civil, às disposições legais europeias e internacionais, é dada atenção especial a estas referências. Do ponto de vista do direito europeu, o estudo exaustivo desenvolvido em relação à liberdade de trânsito de bens é de relevância excepcional.

Módulo: Ênfase secundária 4b (USP 4b)

Direito de Mercado e Contratual Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo apresenta os fundamentos do direito de mercados. Neste sentido, são estudados tanto as formas principais da constituição privada autônoma em mercados, que não fazem parte do conteúdo da matéria obrigatória do exame do estado, quanto a regulamentação de mercados através do direito absoluto. Constantemente, as referências europeias também são tratadas. Isto vale igualmente para a lei antitruste, que tradicionalmente é compreendida como a forma mais importante da regulação do mercado ("regulamento do mercado"), assim como para o direito bancário e de capitais, com o qual se observa esta coluna única volumosa e provavelmente teoricamente mais importante (núcleo do direito dos prestadores de serviços financeiros). No âmbito da lei antitruste, trata-se da lei contra restrições à concorrência e as regras de concorrência do contrato

na União Europeia. No âmbito do direito bancário e do mercado de capitais, são discutidos o direito do trânsito de pagamentos, o direito do crédito, assim como o amplo âmbito da emissão e comércio de papéis de valor. Com o âmbito mencionado por último, são interconectados o direito de mercados e o direito empresarial.

Inversamente, a regulamentação do direito contratual no direito alemão [BGB] já é parte do conteúdo da matéria obrigatória exame do estado. Neste contexto, é estudado, em especial, a situação europeia, além das soluções importantes no comparativo e nas colisões do direito. Para tanto, são levados em consideração para o direito contratual todo o cânone metodológico da europeização e internacionalização: com auxílio das normas de colisão do IPR fica determinado, que direito sobre um fato internacional – por exemplo, um contrato – se torna efetivo. Na comparação de direito das normas do direito contratual e das doutrinas contratuais de diferentes ordens jurídicas com sua aplicação em casos concretos, são demonstradas as diferenças e semelhanças entre as ordens jurídicas. No direito contratual europeu, são refletidos aqueles conteúdos – muitas vezes muito modernos – do direito contratual, que se impuseram ou se impõem na esfera europeia como fato unificador.

Módulo: Ênfase secundária 4c (USP 4c)

Direito empresarial e societário Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo apresenta os fundamentos do direito de sociedades e empresas. Trata-se, no cerne, da organização, forma de efeito e financiamento (incluindo tributação) da empresa. Igualmente é dado peso significativo às relações europeias. No direito empresarial e societário, discute-se a situação da empresa – principalmente na forma de sociedades de capital aberto, caracterizada pela conexão, ordem e compensação de múltiplos interesses e grupos afetados. Este conjunto é analisado em especial para a ordem jurídica, igualmente, porém, para a situação unitária do mercado interno, ou seja, para o âmbito europeu. No direito societário europeu também são considerados importantes modelos alternativos de solução no comparativo de direito. Atualmente, o financiamento da empresa é de importância extraordinária. Os instrumentais relacionados a ele serão

demonstrados. Isto vale em particular – porém não exclusivamente – para a sociedade de capital aberto, ou seja, a sociedade anônima, que se financia nos mercados de capitais. No âmbito do direito bancário e do mercado de capitais, são discutidos, portanto, além do direito da circulação de valores, o direito de crédito, assim como o amplo âmbito da emissão e comércio de papéis de valores. Além disso, surge – na parte das tarefas – o direito tributário relacionado a empresas como o fator regularmente mais complexo e também mais importante.

Módulo: Ênfase 5 (SP 5)

Mudança do Estado e da Administração Pontos de curso: 32

Conteúdos:

O módulo proporciona aos estudantes uma noção do “Estado trabalhador” (=administração pública) num sistema de múltiplos planos e as referências à sociedade civil, economia e política. Pertencem ao módulo principalmente as áreas do direito ambiental e de planejamento, incluindo a legislação relativa à infra-estrutura, o direito econômico público, incluindo a legislação regulatória, a legislação relativa à informação, o direito financeiro e orçamentário, assim como a matéria das ciências administrativas, particularmente concepções de governança, assim como o desenvolvimento crítico no que tange a metodologia do direito administrativo geral. Ocorre primeiramente uma respectiva introdução às relações sistemáticas dos complexos reguladores. Em seguida, são aprofundadas problemáticas, por meio do processamento pela literatura e jurisprudência, entre outros a consultoria jurídica cautelar para a administração e particulares, demonstrado e trabalhado de forma discursiva com os estudantes no contexto de atividades legislatórias e políticas mais recentes.

Módulo: Ênfase 6 (SP 6)

Direito da comunidade internacional e da integração europeia Pontos de curso: 32

Conteúdos:

A ênfase baseia no módulo ÖR 3. São trabalhados por escrito os fundamentos e princípios do direito internacional e seu desenvolvimento para o direito da comunidade internacional de estados, parcialmente para uma ordem jurídica

global da comunidade internacional de estados que igualmente afeta os indivíduos. Para tanto, são igualmente relevantes os desafios políticos atuais em face da validade do direito internacional enquanto ordem jurídica, como o desenvolvimento de conceitos e instituições mais recentes, que visam uma melhor aplicação do direito. Organizações internacionais, especialmente a ONU, mas também a proteção dos direitos humanos formam um foco especial, devem, no entanto, ser igualmente transmitidos como exemplo da dinâmica do desenvolvimento. O direito da comunidade europeia é parcialmente modelo e campo de experimentação, parcialmente é representado independentemente como nova forma do direito que transcende e ao mesmo tempo torna relativos os estados. O direito constitucional europeu é trabalhado sistematicamente no sentido material, especialmente também no sentido do entrelaçamento e interdependência da ordem europeia com o direito constitucional dos estados membros, institucionalmente e também com respeito aos direitos fundamentais e fundamentos constitucionais. A cidadania na união e o status dos cidadãos da união formarão tanto no âmbito do direito constitucional quanto no sentido do direito do mercado interno a interseção entre o direito constitucional e o direito econômico europeu, para o que as liberdades fundamentais e as características básicas do direito de concorrência europeu formam o conteúdo da matéria obrigatória. São aprofundadas e completadas, no âmbito da matéria optativa, as noções de direito processual europeu, direito de concorrência, direito ambiental e tratadas outras áreas do direito europeu e internacional, também sob a perspectiva de uma ordem jurídica global.

Módulo: Ênfase 7 (SP 7)

Administração da Justiça Penal Alemã e Internacional Pontos de curso: 32

Conteúdos:

A ênfase tem como tema principal o desenvolvimento do direito penal. Ela está subdividida em duas áreas de trabalho: prática do direito penal e direito penal internacional. A parte obrigatória transmite conhecimentos fundamentais. Os grupos de estudos ampliam inicialmente os conhecimentos adquiridos no estudo básico sobre o direito processual penal e tornam efetiva a perspectiva advocatícia. O direito penal material é discutido a partir da perspectiva de sua

relevância para a prática do direito penal. O grupo de estudos Direito Penal Internacional I se dedica à internacionalização e europeização do direito penal alemão. O grupo de estudos Direito Penal Internacional II tem como objeto o direito penal internacional. A parte facultativa obrigatória proporciona grupos de estudo de aprofundamento. No âmbito da prática do direito penal, são acentuados aspectos do direito penal a partir da perspectiva prática através de seminários, acompanhamento advocatício de projetos, assim como por aprofundamento em áreas do direito especialmente relevantes na prática, incluindo questões fundamentais da política criminal. No âmbito do direito penal internacional, são discutidos em especial o desenvolvimento do direito penal internacional, do direito penal europeu e a prática dos tribunais penais internacionais. No total, o estudo na ênfase 7 transmite conhecimentos que permitem compreender as alterações fundamentais do direito penal do presente. Igualmente ocorre a preparação para uma prática profissional no direito penal, para a qual o direito processual e de sanções, a perspectiva advocatícia e a internacionalização são de importância extraordinária.

Módulo: Ênfase 8 (SP 8)

Direito Estrangeiro/Opções de Estudo em Universidades Parceiras no ExteriorPontos de curso: 32

Conteúdos:

Esta ênfase pode ser cursada completamente em universidade parceira da Universidade Humboldt pelos estudantes. Os conteúdos se orientam pela oferta de aprendizado da respectiva instituição de ensino superior do exterior e são acordados com a faculdade de direito da Universidade Humboldt. Atualmente são reconhecidos os programas realizados pelo Kings-College em Londres e pelas Universidades Genebra e Paris II.

Módulo: Aprofundamento Pontos de curso: 44

Conteúdos:

O módulo se destina, entre outros, ao aprofundamento, à repetição e ao treino prático das matérias dogmáticas, que serão objeto da primeira prova jurídica.

Módulo: Qualificação Adicional Relacionada à Área Profissional I Pontos de curso: 10

Conteúdos:

O módulo abrange uma ampla oferta de grupos de estudos nos quais os estudantes adquirirão habilidades gerais (não-jurídicas), ou seja, qualificações fundamentais no sentido do §5a III 1 da Lei Alemã de Magistratura. Devem ser visitados, no mínimo, 2 grupos de estudo.

Módulo: Qualificação Adicional Relacionada à Área Profissional II Pontos de curso: 5

Conteúdos:

O módulo abrange grupos de estudo nos quais os estudantes podem adquirir conhecimentos de língua estrangeira direcionadas à matéria. Além do grupo de estudos de língua estrangeira “Introdução a um Direito Estrangeiro”, os estudantes podem frequentar grupos de estudos oferecidos em língua estrangeira. Cursos de idiomas orientados ao direito e um estudo no exterior podem ser reconhecidos.

Módulo: Qualificação Adicional Relacionada à Área Profissional III Pontos de curso: 15

Conteúdos:

Um tempo de estudos abrangendo, no total, três meses no país ou no exterior devem proporcionar ao estudante uma noção da realidade profissional.

Módulo: Fundamentos do Direito (G) Pontos de curso: 8

Conteúdos:

No módulo de fundamentos, são transmitidos os métodos científicos do direito, assim como seus fundamentos históricos, filosóficos e sociais. Na parte histórica do módulo, é esclarecido o sentido de uma dedicação aos fundamentos históricos do direito e dado um panorama geral das épocas da história do direito. Este panorama geral engloba o direito antigo e o direito privado romano (História do Direito I), a história alemã e europeia do direito e da Constituição da idade média e da idade moderna. Direito e Constituição no Terceiro Reich e após 1945, assim

como o direito na República Democrática Alemã (História do Direito II). No âmbito da filosofia do direito, são discutidas as questões fundamentais do que são Direito, Injustiça e Justiça e o que devem ser, no exemplo de teorias de estado e justiça históricas e contemporâneas. No ensino da metodologia são discutidas, em especial, questões relacionadas com o compromisso ao direito e à legislação, a interpretação e formação continuada do direito, assim como estudos de argumentação jurídica. O módulo parcial de sociologia do direito trata do relacionamento de direito e realidade do direito, especialmente com a validade, efeito e função do direito na sociedade.

Módulo: Conhecimentos Básicos do Direito Alemão (Oferta de Matéria Acessória)

Pontos de curso: 12

Conteúdos:

O módulo engloba grupos de estudos nas matérias: Direito Civil, Direito Público, Direito Trabalhista, assim como Direito Comercial e Societário. Os grupos de estudos correspondentes são oferecidos pela faculdade de direito em primeiro plano para estudantes da faculdade de ciências econômicas e são, portanto, especialmente úteis para estudantes que não desejam encerrar o estudo com a Primeira Prova Jurídica. Objeto dos grupos de estudos são, no âmbito do Direito Civil, a Parte Geral do Código Civil Alemão [BGB], em especial as regras de realização e efeito de declarações de vontade e contratos, o direito de crédito, em especial as regras sobre inadimplemento, relacionamentos contratuais de crédito importantes, como compra e aluguel, os relacionamentos legais de crédito do enriquecimento ilícito e das atividades proibidas, assim como, no âmbito do Direito das Coisas, especialmente a transferência de bens móveis e imóveis. Pertence ao conteúdo dos grupos de estudos no âmbito do Direito Público o direito constitucional da República Federal da Alemanha, que se compõe do direito de organização do estado e dos direitos fundamentais, assim como o direito administrativo. O Direito Trabalhista se constitui do direito trabalhista individual e coletivo e trata, entre outros, da criação e da resolução de relações trabalhistas, inadimplemento e questões de responsabilidade, a participação nas decisões da empresa, o direito tarifário e de litígio trabalhista. No âmbito do

Direito Comercial, são tratados em particular o conceito de comerciante, a empresa, a publicidade do registro comercial, a representação do comerciante, assim como alguns tipos de contrato (Compra de Comércio, Comissão) do Código Comercial Alemão [HGB]. No âmbito do direito societário, o foco está no direito das sociedades pessoais (Sociedade de Direito Civil [BGB-Gesellschaft], Sociedade Comercial Aberta [OHG], Sociedade Comanditária [KG]); a Sociedade Limitada [GmbH] é apresentada em suas características básicas.

Regulamento de provas para o curso de Direito

De acordo com o § 17 Alínea 1 Item 1 do Regimento Interno da Universidade Humboldt em Berlim (Diário Oficial da Universidade Humboldt nº 28/2006), o conselho de faculdade da Faculdade de Direito emitiu o regulamento de provas a seguir em 13 de março de 2008²⁹⁸.

§ 1 Abrangência

§ 2 Comissão examinadora

§ 3 Examinadoras e examinadores

§ 4 Provas, tempo regulamentar de estudo, reconhecimento de aproveitamento, comprovação de línguas estrangeiras

§ 5 Forma das provas

§ 6 Trabalhos supervisionados

§ 7 Trabalho de conclusão

§ 8 Admissão às provas

§ 9 Prova intermediária

§ 10 Prova de ênfase universitária

§ 11 Conclusão do curso

§ 12 Idioma das provas

§ 13 Repetição de provas

§ 14 Compensação de desvantagens, compatibilidade de família e estudos

§ 15 Falta e desistência, atraso, fraude e violação da ordem

§ 16 Dano ao andamento de provas e erros de procedimento

²⁹⁸ O órgão do Senado para formação, ciência e pesquisa homologou o regulamento de prova em 05 de agosto de 2008.

§ 17 Avaliação de rendimento em provas, protesto

§ 18 Certificados, boletins, transmissão de dados

§ 19 Revogação posterior de grau, correção de erros

§ 20 Vistas aos registros de provas

§ 21 Entrada em vigor e regulamentação de transição

Anexo: quadro geral das provas de conclusão de módulo

§ 1 Abrangência

Este regulamento de provas é válido em conexão com o regulamento de estudos para a matéria Direito e em conexão com o Regulamento Geral de Assuntos de Estudo e Provas (ASSP) da Universidade Humboldt de Berlim. Ele regula o estudo de acordo com a lei sobre formação de juristas no estado de Berlim (Lei de Formação de Juristas de Berlim – JAG) e da Lei Alemã de Magistratura, incluindo a prova intermediária e a prova de ênfase universitária.

§ 2 Comissão examinadora

(1) Responsável pelas provas na matéria Direito é a Comissão Examinadora da Faculdade de Direito. A Comissão é eleita para dois anos em obediência à disposição dos grupos representados no conselho da faculdade de direito pelo conselho da faculdade. Ela pode, neste período, ser substituída por nova comissão através de decisão majoritária. O mandato de membro estudantil pode ser restringido a um ano. Os membros da comissão permanecem no cargo até que seus substitutos tomem posse. (2) A comissão examinadora é constituída de três professoras e professores do ensino superior, uma colaboradora ou um colaborador científico ou uma estudante ou um estudante. A comissão seleciona, a partir do grupo dos estudantes da universidade, um ou uma representante e uma substituta ou um substituto. Resoluções são tomadas através de maioria simples. Em caso de empate de votos, o voto da(do) representante é decisivo. A comissão está apta a tomar resoluções quando presentes, no mínimo, três membros, dos quais dois serão obrigatoriamente professoras ou professores do ensino superior. O membro estudantil possui apenas voto consultivo na avaliação de rendimento em provas e estudos.

(3) A comissão examinadora:

- nomeia as examinadoras / os examinadores,

- cuida para que as determinações de prova sejam seguidas; os membros têm o direito de estar presentes na aplicação da prova,
- se reporta regularmente ao conselho da faculdade sobre provas e horários de aulas,
- informa regularmente sobre a avaliação,
- decide sobre o cálculo de horas/aula, o reconhecimento de rendimento e a conclusão de acordos de reconhecimento com universidades do exterior, a admissão a provas universitárias,
- decide sobre a compensação de desvantagens,
- decide sobre a concessão de certificados universitários,
- oferece iniciativa para reforma de cursos e
- pode ser requerida pelo conselho da faculdade a selecionar estudantes.

(4) A comissão examinadora pode delegar tarefas e atribuições a presidentes e seus substitutos por meio de resolução. A comissão examinadora é informada tempestivamente sobre todas as decisões. Ela é apoiada pela secretaria de provas da faculdade. As reuniões da comissão examinadora não são públicas. Será lavrado protocolo sobre todas as reuniões da comissão.

(5) Os membros da comissão examinadora são obrigados ao sigilo inerente ao cargo. Enquanto não pertencerem ao serviço público, serão obrigados ao sigilo pela(pelo) presidente.

§ 3 Examinadoras e examinadores

(1) As provas dentro dos módulos são aplicadas pelos docentes designados pela comissão examinadora. Isto pressupõe um curso superior concluído, geralmente a aprovação no primeiro exame jurídico do estado ou na primeira prova jurídica ou prova equivalente no exterior. Como primeiro examinador no estudo de ênfase, em geral somente docentes autorizados à livre docência são designados.

(2) As examinadoras ou examinadores não podem requisitar, para avaliação de aproveitamento do estudo básico e principal, o auxílio de pessoas não ativas na universidade como ocupação principal, quando estes tiverem obtido aprovação no primeiro exame jurídico de estado ou da primeira prova jurídica ou ainda de prova equivalente no exterior. Rendimentos em provas que não são avaliados como suficientes têm que ser avaliadas pessoalmente pelas examinadoras ou examinadores em qualquer hipótese.

(3) Caso o aproveitamento tenha que ser avaliado por duas (dois) examinadoras (examinadores), não poderá haver dependência entre estes.

§ 4 Provas, tempo regulamentar de estudo, reconhecimento de aproveitamento, comprovação de línguas estrangeiras

(1) As exigências de aproveitamento do estudo são resultado da oferta de estudos e das provas de conclusão de módulo relacionadas no anexo. Os módulos são, por princípio, concluídos com uma prova de conclusão de módulo (MAP), que pode ser composta das respectivas provas parciais nas quais deve ser obtida aprovação. A aprovação numa prova se dá quando esta é avaliada com um mínimo de 4 pontos. Pontos de curso somente serão concedidos definitivamente, quando forem apresentados todos os comprovantes e seja alcançada a aprovação na prova de conclusão do módulo. Isto vale igualmente para os aproveitamentos alcançados em outras instituições de ensino superior.

(2) o estudo de direito é concluído num período regulamentar de estudo de nove semestres. A aplicação da regra do teste livre do §13 Alínea 1 da Resolução de Formação de Juristas de Berlim [JAO] pressupõe que o candidato se inscreva no Ofício Conjunto de Provas Jurídicas de Berlim (GJPA) para a prova depois de estudo de direito ininterrupto, no mais tardar na campanha de provas imediatamente posterior à conclusão do término do oitavo semestre de curso.

(3) Os estudantes têm que obter 240 pontos de curso no total. Destes, 210 se referem ao estudo da matéria e 30 às qualificações adicionais relacionadas à área profissional (BZQ).

(4) O reconhecimento de aproveitamento em outros cursos ou instituições de ensino superior se orienta pelo regulamento da Universidade Humboldt em Berlim. São reconhecidos aproveitamentos equivalentes obtidos em estadias de estudo no exterior com base de um “Learning Agreement” (Contrato de Ensino) acordado com examinadoras ou examinadores do curso. Isto vale sempre que houver um acordo de reconhecimento com parceiros internacionais como fundamento. De resto, cabe à comissão examinadora decidir sobre o reconhecimento.

(5) A comprovação de conhecimentos de idiomas relacionados à matéria pode ocorrer pela presença bem-sucedida em grupos de estudos ministrados em

idioma estrangeiro, ou através de estudo ou estágio no exterior. Casos particulares serão decididos pela comissão examinadora.

§ 5 Forma das Provas

(1) Os docentes determinam em que forma a prova será aplicada. A forma da prova de conclusão de módulo pode ser determinada pelo conselho da faculdade.

(2) Rendimentos em provas são alcançados de formas variadas. São possíveis aproveitamentos orais, escritos e multimídia. O rendimento de prova deve ser organizado de forma a não aumentar a carga de trabalho do estudante relacionada no regulamento acadêmico para os componentes do módulo.

(3) Em provas orais, os estudantes comprovam que conhecem os contextos do âmbito da prova, podem analisar temas diferentes e organizá-los nestes contextos, assim como fazer questionamentos de forma independente. Provas orais são aplicadas por duas (dois) examinadoras (examinadores) e duram, geralmente, 20 minutos por candidato. Numa prova em grupo não serão avaliados mais de três candidatas ou candidatos. As provas são protocoladas. A avaliação é informada e justificada aos estudantes imediatamente após a prova. Outras pessoas podem estar presentes na prova, a critério do estudante.

(4) Em provas escritas, os estudantes comprovam que podem resolver tarefas de acordo com a matéria ou processar de forma científica tarefas ou temas e apresentar soluções estruturadas. Rendimentos escritos serão avaliados de forma anônima de acordo com a possibilidade. Avaliações escritas na forma de provas podem durar entre uma e cinco horas, de acordo com seu tipo; trabalhos fora de sala de aula devem ser processados dentro de três semanas e trabalhos curtos (“takehome”) num total de cinco horas, ocasionalmente distribuídos em vários dias. Os examinadores informarão sobre detalhes tempestivamente. A avaliação será informada aos estudantes num prazo máximo de oito semanas após a prova; ela será fundamentada por escrito ou oralmente.

(5) Em provas multimídia, os estudantes comprovam que podem processar temas da matéria e apresentar resultados de forma independente com uso de diferentes mídias.

§ 6 Trabalhos supervisionados

(1) Provas que são parte da prova intermediária, das ênfases universitárias ou que são pressupostos para admissão na prova do estado da matéria obrigatória,

têm que ser escritas na forma de trabalho supervisionado. Os participantes têm que se identificar através de documento com foto e somente podem fazer uso dos meios auxiliares permitidos. Os trabalhos supervisionados do estudo das ênfases serão tornados anônimos através da informação do número de matrícula.

(2) As examinadoras ou os examinadores nomeiam supervisores para controle do cumprimento das condições de prova. Os supervisores elaboram uma declaração em que são relacionadas todas as ocorrências especiais.

(3) Na prova de ênfase universitária, cada trabalho supervisionado é avaliado por duas (dois) examinadoras (examinadores). De resto, valem as regras gerais.

§ 7 Trabalho de conclusão

(1) Um trabalho de conclusão na prova de ênfase universitária deve ser efetuado durante o tempo livre dentro do prazo máximo de seis semanas. O prazo se inicia no dia da distribuição dos temas pela (pelo) coordenadora (coordenador) do grupo de estudos. O texto do trabalho de conclusão, incluindo as notas de rodapé, não pode ultrapassar 50.000 caracteres; não são computados capa, sumário e referências bibliográficas. O trabalho de conclusão deve ser colocado à disposição da secretaria mediante requisição em forma eletrônica.

(2) O ou a docente do grupo de estudos para o qual é elaborado o trabalho de conclusão elabora o primeiro parecer; o trabalho então é avaliado por um segundo examinador ou examinadora.

(3) Uma repetição do trabalho de conclusão somente pode ocorrer no âmbito da repetição da prova inteira. Sempre será designado novo tema.

§ 8 Admissão às provas

(1) Os estudantes têm que se inscrever tempestivamente na secretaria de provas para as provas de conclusão de módulo de acordo com o procedimento usual da faculdade.

(2) Somente serão admitidos às provas aqueles que, no semestre em que a prova deve ocorrer, estiverem matriculados no estudo de direito da Universidade Humboldt de Berlim ou inscritos como estudante ouvinte. Não serão admitidos aqueles que não tiverem sido aprovados de forma definitiva numa prova intermediária do curso de direito, na primeira prova jurídica do estado, na primeira prova jurídica ou prova equivalente. A admissão é revogada quando um procedimento de prova for dependente de outra instituição de ensino superior.

(3) Para a prova de conclusão de módulo não é admitido aquele que não tiver sido aprovado no respectivo módulo do estudo básico anterior. A admissão à prova de ênfase universitária se orienta pelo § 10 (2) e (3).

(4) Decisões sobre a admissão às provas são publicadas, no mínimo, duas semanas antes do início das provas. A recusa tem que ser justificada por escrito e garantido recurso jurídico.

§ 9 Prova intermediária

(1) O estudo básico do direito é concluído através de uma prova intermediária, que se constitui das provas de conclusão de módulo nos módulos do estudo básico (Z I, Ö I, S I). Objeto das provas são as competências dos módulos obtidas nos grupos de estudos, incluindo os temas e questionamentos neles tratados.

(2) A prova intermediária é aplicada de acordo com as disposições da Lei Alemã da Magistratura e da Lei de Formação de Juristas de Berlim em sua versão respectivamente válida.

§ 10 Prova de ênfase universitária

(1) O estudo de ênfase no curso de direito é concluído com a prova de ênfase universitária. Esta é constituída de três rendimentos de provas equivalentes: uma prova de cinco horas na forma de trabalho supervisionado, uma prova oral e o trabalho de conclusão. Na ênfase Direito Estrangeiro, a prova de ênfase é constituída de provas equivalentes nas instituições de ensino superior parceiras no exterior.

(2) A admissão à prova de ênfase universitária ocorre mediante requisição à secretaria de provas. Não são admitidos às provas de ênfase universitária aqueles que ainda não tiverem sido aprovados na prova intermediária ou no módulo processamento jurisprudencial de casos ou prova equivalente.

(3) Não é admitido aquele que já foi aprovado na prova de ênfase universitária ou que foi definitivamente reprovado. A admissão é revogada se houver pendência de procedimento de prova em outra instituição de ensino superior.

(4) Na requisição de acordo com o § 10 (2), é necessária a apresentação de comprovante de conhecimento jurídico de língua estrangeira. Caso o comprovante não seja tempestivamente apresentado, a prova de ênfase universitária vale como não completamente prestada até a apresentação do

respectivo comprovante. O boletim só será entregue após apresentação do respectivo comprovante.

(5) É aprovado na prova de ênfase universitária, quem alcança o mínimo de 4,0 pontos na média das três provas parciais. Os estudantes têm que ser aprovados em pelo menos duas das três provas parciais.

§ 11 Conclusão do curso

O curso de direito está concluído com sucesso quando todos os rendimentos de prova e a aprovação na primeira prova jurídica tiverem sido alcançados.

§ 12 Idioma das provas

As provas, normalmente, serão aplicadas em idioma alemão. Examinadoras e examinadores podem, por exigência da matéria, aplicar provas em outros idiomas. A comissão examinadora decidirá sobre exceções por motivos individuais mediante requisição por escrito.

§ 13 Repetição de provas

(1) Provas de conclusão de módulo em que não foi obtida aprovação podem ser repetidas duas vezes. Quando não for obtida aprovação em provas parciais, a respectiva prova parcial deve ser repetida.

(2) A prova de ênfase pode, no caso de reprovação, ser repetida uma vez, porém somente dentro de dois anos da publicação do resultado; a comissão examinadora pode ampliar este prazo mediante justificativa. A reprovação na prova de ênfase é definitiva quando a aprovação não é obtida na repetição desta.

§ 14 Compensação de desvantagens, compatibilidade de família e estudos

(1) Aquele que não estiver em condições de produzir os rendimentos de prova e de estudo total ou parcialmente na forma prevista ou no prazo previsto por conta de impedimentos ou deficiências físicas duradouras ou permanentes, tem direito a compensação destas desvantagens.

(2) A comissão examinadora estabelece, mediante requisição e acordo com a ou o estudante e a examinadora ou o examinador, como uma prova equivalente poderá ser aplicada. Providências são, em especial, prazos de trabalho maiores, uso de todos os meios, provas em ambiente específico ou outro momento de prova. Não será possível desviar das exigências relativas ao conteúdo da prova.

(3) O uso dos prazos de proteção de acordo com as regras válidas para maternidade e para horários de educação de filhos valem respectivamente.

§ 15 Falta e desistência, atraso, fraude e violação da ordem

(1) Aquele que falta a uma prova, interrompe a mesma ou perde o prazo para entrega do rendimento de prova, reprova nesta ocasião. Isto não é válido se houver motivos relevantes para tanto. Estes motivos têm que ser imediatamente informados à comissão examinadora e sua credibilidade deve ser comprovada. A validação não pode conter condições. Em caso de doença, deve ser apresentado atestado médico; em caso de doença evidente, este pode ser dispensado. A comissão examinadora informa ao estudante, se os motivos foram aceitos. Neste caso, a prova pode ser feita posteriormente ou o prazo para entrega de trabalhos pode ser prolongado; trabalhos já entregues serão reconhecidos.

(2) Aquele que tentar alterar o rendimento numa prova através de fraude, através do uso de fontes sem o devido crédito, através de citação sem fontes ou através do uso de meios auxiliares não permitidos ou perturbar os outros estudantes no decorrer da prova, é considerado reprovado. Em casos graves, a comissão examinadora pode determinar que a repetição de prova seja impossível. Caso a fraude ou a tentativa de fraude só seja conhecida depois da emissão do comprovante, o aproveitamento será revogado retroativamente.

(3) A comissão examinadora ouvirá os estudantes, informará imediatamente decisões que os onerem, justificará estas e dará instruções referentes ao recurso jurídico. Os estudantes têm o direito de requisitar a auditoria de decisões onerosas da comissão examinadora no prazo de oito dias corridos, baseados em requerimento fundamentado.

§ 16 Dano ao andamento de provas e erros de procedimento

(1) Os danos ao andamento na produção de rendimentos de prova ou outros erros de procedimento serão corrigidos pela comissão examinadora ou pelos examinadores designados ou pelos responsáveis pela supervisão por conta de seu ofício ou mediante censura adequada dos participantes. Em especial, pode-se prolongar o tempo da prova escrita ou a duração da prova oral ou pode ser determinado que os rendimentos de provas de candidatos individuais ou da totalidade de candidatos sejam repetidos.

(2) Aquele que participa de uma prova, deve censurar imediatamente qualquer dano ao seu andamento. Caso isto não ocorra, ela ou ele não pode se queixar destes danos posteriormente.

§ 17 Avaliação de rendimento em provas, protesto

(1) A avaliação de todos os rendimentos em provas orienta-se pelas regras gerais da Universidade Humboldt em Berlim, pela Resolução respectivamente válida do Ministério da Justiça através de uma escala de notas e pontos para a primeira e segunda prova jurídica. São dadas as seguintes avaliações:

- muito bom, 16-18 pontos: rendimento especialmente excelente;
- bom, 13-15 pontos: rendimento notavelmente acima das exigências médias;
- plenamente satisfatório, 10-12 pontos: rendimento acima das exigências médias;
- satisfatório, 7-9 pontos: rendimento que atende as exigência médias em todos os aspectos;
- suficiente, 4-6 pontos: rendimento que, apesar de suas deficiências, ainda atinge as expectativas médias;
- deficiente, 1-3 pontos: rendimento com deficiências relevantes e que já não é aproveitável em seu conjunto;
- insuficiente, 0 ponto: rendimento totalmente inaproveitável.

(2) A avaliação de um rendimento em provas avaliadas por vários examinadores se dá pela média aritmética dos pontos sugeridos para avaliação. Caso as avaliações apresentem diferença de mais de três pontos uma da outra e os examinadores não cheguem a consenso, a comissão examinadora designará outro examinador ou examinadora para que dê seu parecer. Este parecer decide qual avaliação deverá ser dada no âmbito da primeira e da segunda avaliação.

(3) A avaliação para conclusão de um módulo, para a prova intermediária e para a prova de ênfase é calculada pelas avaliações das provas parciais. São consideradas duas casas decimais após a vírgula; todas as outras são cortadas sem arredondamento. Os respectivos números de pontos de média correspondem às notas a seguir:

- 14.00 – 18.00 = muito bom,
- 11.50 – 13.99 = bom,
- 9.00 – 11.49 = plenamente satisfatório,
- 6.50 – 8.99 = satisfatório,
- 4.00 – 6.49 = suficiente,
- 1.50 – 3.99 = deficiente,
- 0 – 1.49 = insuficiente.

(4) Contra avaliações isoladas, os afetados podem apresentar protesto junto aos respectivos examinadores ou examinadoras ou junto à comissão examinadora. Caso o protesto seja contra a avaliação de uma prova escrita, este deve ser apresentado e fundamentado no prazo máximo de três semanas a contar do resultado da prova escrita avaliada publicado na faculdade. Caso se trate de rendimentos em prova no estudo de ênfase, o protesto somente poderá ocorrer depois da publicação da prova inteira; o prazo começa a contar somente a partir desta publicação. A decisão sobre os protestos cabe aos examinadores e examinadoras, em geral no prazo de um mês; o processo é supervisionado pela comissão examinadora. O resultado da conferência e a avaliação serão informados por escrito ao estudante com uma justificativa.

§ 18 Certificados, boletins, transmissão de dados

(1) Todos os rendimentos em provas e a participação em grupos de estudos ligada a uma prova num módulo da faculdade de direito serão certificados pela comissão examinadora de acordo com o regulamento geral do estudo da Universidade Humboldt mediante requisição informal.

(2) A secretaria de provas certifica ao estudante ou à estudante a aprovação na prova intermediária e emite boletim sobre a aprovação na prova no âmbito da ênfase; sobre a reprovação, a comissão examinadora emite um aviso.

(3) A comissão examinadora pode transmitir à repartição de controle da justiça para fins de admissão à prova obrigatória do estado dados sobre o cumprimento dos pressupostos de admissão e um panorama geral sobre os rendimentos em prova e avaliações da prova no âmbito da ênfase.

§ 19 Revogação posterior de grau, correção de erros

(1) Caso se torne conhecido, após entrega do boletim, que as condições para conclusão do curso não estavam satisfeitas e o ou a estudante ocultou este fato de forma dolosa, o boletim e o grau serão revogados pela comissão examinadora e o certificado será recolhido. Caso o ou a estudante não tenha agido com dolo, as condições podem ser satisfeitas retroativamente.

(2) O mesmo vale caso se torne conhecido após entrega do boletim que o ou a estudante cometeram fraude durante o curso.

§ 20 Vistas aos registros de provas

Após conclusão da respectiva prova de conclusão de módulo e da prova de ênfase, existe o direito, dentro de três meses, a obter vistas às próprias provas escritas ou de multimídia, os pareceres a elas relativos e os protocolos de provas, caso as provas não sejam entregues aos estudantes. Vistas são concedidas pela comissão examinadora mediante requisição.

§ 21 Entrada em vigor e regulamentação de transição

(1) Este regulamento entre em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da Universidade Humboldt em Berlim, não antes, porém do semestre de inverno 2008/2009. Ele substitui o regulamento publicado no Diário Oficial Nº 34/07.

(2) O regulamento até então em vigor (Diário Oficial da Universidade Humboldt em Berlim Nº 64/2006) deixa de ter validade no mesmo dia, mantendo, porém, sua validade para estudantes que, baseados neste regulamento, efetivaram seus estudos na Universidade Humboldt em Berlim até o semestre de verão 2008.

(3) As provas segundo o regulamento de provas válido até então (Diário Oficial da Universidade Humboldt em Berlim Nº 64/2006) serão aplicadas até o fim do semestre de inverno 2013/14.