

ARTÍCULO
PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.1

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>
Montevideo - Uruguay
ISSN 2393-7076

**Do ensino jurídico e da busca pela formação crítica:
Tendências Teóricas de 2004 a 2014 no Brasil**

Mg. Felipe Adaid¹

Resumo

A presente pesquisa teve como objeto de estudo das Tendências Teóricas de pesquisas de Mestrado e Doutorado entre 2004 e 2014. Em que pese seu objetivo, não obsta asseverar que o mesmo está ligado com a discussão e relação entre as tendências epistemológicas estabelecidas na pesquisa de Estado da Arte feita para a elaboração da dissertação, utilizando-se do mesmo intervalo. Além disto, em relação aos objetivos específicos, importa destacar quais autores se apresentam como referenciais teóricos e quais as possíveis relações entre eles. Pelos resultados obtidos, então, foi possível afirmar que as principais referências sobre o tema, são eles: Horácio Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Logo, a busca pela formação crítica se apresenta como ponto de convergência central entre os autores elencados como tendências. Por outro lado, o método de pesquisa foi, pois, a revisão bibliográfica da própria dissertação utilizada como resultado, bem como as demais referências que lhe deram baldrame teórico. Ainda especificamente sobre o método, não há óbice em ressaltar que as teses e dissertações foram pesquisadas por meio do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Palavras-Chave: Formação Crítica; Tendências Teóricas; Ensino Jurídico.

¹ Advogado, mestre em Educação pela PUC Campinas. E-mail: felipeadaid@gmail.com

Abstract

This research is a study of Legal Education and it presents an analysis of the results obtained at the Masters dissertation of the Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, entitled *Análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014*, defended in February 2016. Thus, its goal is connected with the discussion and relation between the theoretical trends established in the state-of-the-art research made for the elaboration of the thesis, using the same interval. Moreover, this article aims to specifically identify leading theorists in the field and to establish possible relations between them. This investigation concluded that the main authors on the subject are: Horácio Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar and Roberto Lyra Filho. In this sense, the search for critical training is the crossroads where the authors converge. The research method was a bibliographic review of our own dissertation used as result, as well as the other references that provided it with a theoretical frame. Concerning the method of investigation, it should be emphasized that the theses and dissertations were retrieved from the database of the Digital Library of Theses and Dissertations.

Key Words: Training Critical; Theoretical Trends; Legal Education

Introdução

O presente artigo se apresenta como resultado da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, realizada de 2014 a 2015 e defendida em fevereiro de 2016, intitulada *Análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014*. Sobre o objetivo geral da dissertação, importa ressaltar a necessidade de analisar e comparar as tendências teóricas na temática do Ensino Jurídico, por meio da revisão de teses e dissertações no mesmo intervalo, ou seja, pela utilização das denominadas pesquisas de Estado da Arte. Sendo assim, a pergunta que delimitou a pesquisa do mestrado foi, então, formulada: com base na pesquisa do tipo Estado da Arte, como pensar a análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014? Em outras palavras, por meio da revisão bibliográfica das teses e dissertações, questiona-se sobre a possibilidade de identificar quais as bases teóricas que têm sido utilizadas nos últimos 10 anos para discussão do Ensino Jurídico, por meio da identificação teórica, do mapeamento das teses e dissertações, bem como da apreciação de suas obras relacionadas e, principalmente, uma análise comparativa entre os resultados encontrados.

Especificamente sobre a questão do método de pesquisa, importa ressaltar, de forma propedêutica, que a delimitação do universo de teses e dissertações foi possível pelo uso da ferramenta de busca do sítio eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD. Por meio do dispositivo virtual da “Busca Avançada”, utilizou-se também da opção de busca do título de pesquisa, com o uso dos seguintes descritores, considerados como aqueles que melhor refletiam o propósito da pesquisa de Estado da Arte, sendo eles: Educação Jurídica, Ensino Jurídico, Curso de Direito, Ensino do Direito e, por fim, Ensino de Direito. Ademais, como forma de refinar ainda mais a pesquisa, na tentativa de tornar a amostra mais facilmente analisável, optou-se também pela delimitação temporal, a qual se determinou pelo período de 2004 a 2014. A explicação para tal delimitação se encontra no fato de que, precisamente no dia 29 de setembro de 2004, quando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, promulgou a Resolução Número 9, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, promovendo um verdadeiro divisor de águas no Ensino Jurídico brasileiro (Brasil, 2004). Inequivocamente, 2014 foi proposto como termo à delimitação temporal pelo fato de corresponder ao início do período de feitura da dissertação.

Sobre o objetivo do método, importa ainda acrescentar que ele aponta para a busca de

um referencial teórico em Ensino Jurídico. Em outras palavras, pretendeu-se investigar melhor as obras e, mormente, os autores mais citados nas teses e dissertações delimitados pela pesquisa de Estado da Arte, a objetivar um padrão teórico. Este resultado foi estabelecido pela estruturação de todas as referências bibliográficas apontadas pelas pesquisas, a somar um montante de 5.114 referências, citadas nos 60 trabalhos delimitados. Deste total foram excluídas as referências consideradas epistemologicamente menos relevantes para a análise teórica, tais como: regimentos, leis, decretos, ou quaisquer citações de natureza puramente normativa; estatísticas e índices, uma vez que se resumem a uma demonstração quantitativa da realidade; manuais e apostilas, sem qualquer conteúdo ou construção teórica substancial; quaisquer conglomerado de vocabulários ou glossário enciclopedista – exceção das obras de referências filosóficas, psicológicas, sociológicas *et cetera*, ao exemplo do *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2007), inclusive, citado no presente artigo. Deste modo, como o objetivo foi observar os autores de maior incidência, de imediato, também foram excluídos aqueles que tiveram apenas uma obra citada, pois não seria possível empreender uma análise de tantos autores e sua validade como referência teórica para o campo estaria, de início, comprometida. De tal feita, a lista geral de referências foi reduzida ao montante de 1.890 obras, relativas a 397 autores. Os autores foram divididos em duas categorias distintas, conforme a pertinência temática de suas obras, ficaram estabelecidas, pois, as seguintes categorias: Categoria Temática Não Ensino Jurídico e Categoria Temática Ensino Jurídico. A primeira constituiu daqueles autores que, embora tivessem sido referenciados nas teses e dissertações do Estado da Arte, não faziam relação direta com o tema do Ensino Jurídico; por sua vez, a segunda categoria representa aqueles autores que possuíam obras diretamente relacionadas com o tema e, conseqüentemente, interessavam mais à pesquisa.

Desta forma, com base no total de 1.890 obras, de 397 autores diferentes, e uma vez estabelecida a média entre a quantidade de referências apresentada dos mesmos autores, se entendeu que os autores mais citados, ou seja, aqueles acima da média, seriam os que obtivessem número de referências maior ou igual a 10. Em suma, como a dissertação teve por objetivo identificar as tendências teóricas nas pesquisas sobre Ensino Jurídico, atentou-se aos resultados da segunda categoria temática, sendo assim, os autores mais referenciados na pesquisa de Estado da Arte, foram apenas cinco, quais sejam: Horácio Wanderley Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, sendo que a quantidade de referências dos autores foram, respectivamente, 31, 30, 19 13 e 10. Assim, de todas as teses e dissertações analisadas, é possível afirmar que tanto Warat quanto

Rodrigues constituem a base para qualquer discussão sobre o Ensino Jurídico, visto que são os dois acadêmicos brasileiros que mais exaustivamente abordaram o assunto em publicações de livros, artigos científicos e anuários. A discordar ou a concordar com seus pensamentos, críticas e teorias, retomá-los se torna não apenas necessário como depende a própria elaboração de uma pesquisa séria sobre o tema. De sorte que, tamanha é a importância de seus trabalhos, raramente não foi encontrado uma tese ou dissertação que lhes fizesse citação.

De outra banda, sobre a pouca quantidade de autores incluídos neste seletivo grupo, talvez seja possível afirmar – ou cogitar – que tal fato esteja relacionado à escassa bibliografia relacionada ao tema do Ensino Jurídico, uma vez que poucos autores trabalham de forma específica sobre a temática, tornando mais difícil a pesquisa sobre a questão. Ademais, diante da ausência de pedagogos, filósofos ou juristas que se dediquem ao tema, os pesquisadores desta temática acabam por buscar fontes indiretas para auxiliá-los nesta trincheira. Tal adversidade, contudo, pode ser positiva já que forçam os pesquisadores a construir novas concepções de Ensino baseadas em autores e teorias que, em princípio, não dizem respeito ao Direito. Por outro lado, é possível sopesar que a ausência de pesquisas que se veredem na temática do Ensino Jurídico ou dos pensadores que se arriscam a se dedicar exclusivamente a seu estudo indica não apenas um conformismo em relação ao esquálido cenário acadêmico do Direito brasileiro, mas também a equivocada consciência de um modelo educacional demasiadamente elitista, bacharelesco e, na mais otimista interpretação, dogmático.

1. Da análise comparativa das tendências teóricas do Ensino Jurídico

Com base na delimitação dos cinco autores, foi possível delimitar quais os principais referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, contudo, não obsta ressaltar que tal delimitação não deve ser entendida de forma finalista. Ela apenas se baseia na análise do Estado da Arte determinada na pesquisa. Inclusive, de certa forma, na mesma linha, Rodrigues (1988), na obra *Ensino Jurídico: saber e poder*, apresenta os sete maiores pesquisadores sobre o tema do Ensino Jurídico que, na opinião do autor, são eles: João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim de Arruda Falcão Neto, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luís Alberto Warat². A demonstrar, de forma reiterada, que o resultado da dissertação também ecoa

² *Data venia*, em que pese à máxima opinião do autor, importante ressaltar que, especificamente sobre a citação de João Baptista Villela, enquanto pesquisador e intelectual, não há qualquer publicação sobre a temática do Ensino Jurídico em seu Currículo Lattes, nem artigos científicos, nem publicações em eventos, muito menos,

em outros discursos. Contudo, não há óbice em ressaltar que, por outro lado, reduzir a discussão do Ensino Jurídico em tão parca lista, ao apontar uma leviana falácia, à medida que deixa de fora outros tantos colaboradores, igualmente ou, talvez, até mais capacitados para discorrer sobre o tema. Deste modo, deve-se deixar claro que o resultado da dissertação aponta apenas uma tendência sobre o Ensino Jurídico no tempo determinado, sendo que os mesmo autores igualmente devem ser entendidos como uma perspectiva ou tentativa de análise na complexa tarefa de entender os fenômenos envolvidos nas Faculdades de Direito no Brasil.

Sobre os resultados encontrados durante a elaboração da pesquisa de mestrado, não obsta apresentar o mesmo quadro apresentado no corpo do trabalho, com o intuito de resumir o pensamento de cada um dos autores conforme as categorias Problemas e Soluções. Inicialmente, importante destacar que o método de sua construção se baseia em uma análise subjetiva das obras de cada autor, onde se pode observar que, *a priori*, quando se tratou da discussão do Ensino Jurídico, os próprios autores apresentam seus argumentos em uma lógica de demonstração dos problemas e das possíveis soluções. Em outras palavras, o método que delimitou seu desenvolvimento foi a observação reiterada dos termos nas obras de cada um dos cinco autores, fato que possibilitou uma síntese de suas ideias. Sendo assim, apresenta-se, pois, a seguir, para melhor entendimento, um quadro sintético que explicita os problemas e as soluções de acordo com a perspectiva de cada autor:

capítulos ou livros publicados, sendo que suas áreas de atuação, enquanto pesquisador, estão mais vinculadas com o Direito Civil (Villela, 2015). Álvaro Melo Filho, por outro lado, embora seja grande referência do Direito Desportivo, se dedicou parcialmente ao Ensino Jurídico, tendo 13 artigos científicos e cinco livros publicados sobre o tema – *170 anos de Cursos Jurídicos no Brasil, Ensino Jurídico Novas Diretrizes Curriculares, Inovações no Ensino Jurídico e no Exame de Ordem, Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectiva e Propostas, Reflexões sobre Ensino Jurídico e Metodologia do Ensino Jurídico* –, sendo assim, não há como negar que Melo Filho seja uma referência importante na construção de uma crítica sobre o Ensino Jurídico (Melo Filho, 2015). Por seu turno, Aurélio Wander Bastos, embora tenha se dedicado bastante a pesquisas no campo do Direito Constitucional e Econômico, tem seu trabalho de Livre-docência envolvido ao tema do Ensino Jurídico, defendido na Universidade Gama Filho, em 1995, ademais, além de artigos sobre o tema, Bastos também tem três obras publicadas sobre a questão – *Evolução do Ensino Jurídico no Brasil, Os cursos Jurídicos e As elites políticas brasileiras e criação dos cursos jurídicos no Brasil* (Bastos, 2015). Por conseguinte, Joaquim de Arruda Falcão Neto, outro pesquisador que vem se dedicando ao Direito Constitucional, embora sem qualquer artigo sobre Ensino Jurídico, publicou os livros *Os advogados, ensino jurídico e mercado de trabalho* e *O ensino jurídico e as associações de classe dos advogados*, além de outras publicações em capítulos de livros sobre o mesmo tema (Falcão Neto, 2015). Por fim, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luís Alberto Warat, também apontados como grandes pensadores do tema, como será alhures explorado, já se ancoram nos resultados do Estado da Arte realizado, dado que os três autores se encontram entre as cinco principais referências na Categoria Temática do Ensino Jurídico.

Síntese sobre o pensamento dos autores relativos ao Ensino Jurídico

Autor	Problemas	Soluções
Horácio Wanderlei Rodrigues	<ul style="list-style-type: none"> - Dogmatismo - Tecnicista - Tradicionalismo - Profissionalizante - Bacharelesco - Elitista - Falta de pesquisa - Falta interdisciplinaridade - Vaidade docente - Desvalorização professor - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular - Novas dinâmicas de aula - Valorização do professor - Pesquisa - Interdisciplinaridade - Qualificação docente - Disciplinas transversais - Formação crítica
Luis Alberto Warat	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicionalismo - Jargões - Vaidade docente - Transmissão de ideologia - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Novas dinâmicas de aula - Conscientização política - Formação crítica
José Eduardo Faria	<ul style="list-style-type: none"> - Dogmatismo - Tecnicismo - Tradicionalismo - Formalista - Elitismo - Profissionalizante - Transmissão de poder - Falta formação humanística - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular - Cosmóvisão jurídica - Formação humanística - Formação crítica
Eduardo Carlos Bianca Bittar	<ul style="list-style-type: none"> - Elitista - Profissionalizante - Falta de pesquisa - Falta de interdisciplinaridade - Desvalorização do professor - Falta formação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma pedagógica - Reforma curricular - Pesquisa - Interdisciplinaridade - Valorização do professor - Formação crítica
Roberto Lyra Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Elitista - Dogmático - Reacionário - Transmissão de ideologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma jurídica - Reforma epistemológica - Formação crítica

	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão do poder - Reduccionismo - Falta formação crítica 	
--	--	--

Com base no quadro, é possível observar que a tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo é comum a quase todos os autores, com exceção de Luis Alberto Warat, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho. Contudo, em que pese a necessidade de uma conceituação acurada a respeito destes três conceitos, o que, de forma clara, deveria ser entendido por dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo? É possível afirmar que, embora haja semelhança entre as características do dogmatismo e do tecnicismo, à medida que ambas orbitam a influência Positivista e o fato de que o Direito esteja ligado em demasia à norma, há que se ressaltar, do ponto de vista educacional, que a conotação dado pelos autores aos termos pode ser diversa. Sendo assim, *grosso modo*, é possível asseverar que, para o Ensino Jurídico, o dogmatismo está relacionado com a nefasta característica de uma didática educativa pouco preocupada com a formação crítica e com a importância de construir um ser realmente pensante. O professor dogmático, então, é aquele que expõe seu conhecimento como verdades derradeiras, inquestionavelmente baseadas na lei, na jurisprudência e na doutrina. Por outro lado, o tecnicismo está vinculado, em absoluto, ao ensino baseado na prática, conforme crítica bastante desenvolvida por Rodrigues (2005). De acordo com o próprio autor, foi graças ao modelo de Currículo Mínimo, implementado em 1962, que as Faculdades de Direito passaram a ter um ensino com viés muito mais voltado à carreira forense, visto que, com o advento da Nova República, novas classes sociais passaram a fazer parte do ambiente universitário. Assim, ao contrário dos antigos alunos, filhos da elite, que ingressavam nas Faculdades de Direito, em meados do Século XIX, sem o propósito de exercer necessariamente uma carreira jurídica – pois, em breve, herdaria a fortuna de seus pais, talvez também futuramente a se dedicar à política, ao jornalismo ou a literatura. Ao contrário da elite brasileira da época, os quais, até então, tinham a possibilidade de financiar os estudos dos filhos nas faculdades europeias, com o advento da inauguração dos cursos no Brasil, os novos alunos, filhos dos proletários e dos pequenos comerciantes, que doravante passaram a povoar as Faculdades de Direito, estavam interessados na carreira jurídica, seja como advogados, juízes, delegados ou promotores. A partir desta perspectiva, as Faculdades passaram a adotar uma nova proposta curricular que atendessem a esta nova demanda mercadológica, por meio de um ensino que se baseasse especificamente na formação de um jurista, e não mais em uma formação meramente erudita. Neste sentido, embora muitos autores se utilizem da terminologia tecnicismo, também seria

possível falar em ensino profissionalizante, já que tem como principal fim a formação de um profissional apto para atuar no mercado forense. O tradicionalismo, por seu turno, representa uma característica do Ensino Jurídico que pouco mudou desde a sua inauguração no Século XIX, qual seja, das aulas em estilo conferencista, com pouca abertura para o diálogo, em que o professor se coloca como único expositor do conhecimento, os alunos são avaliados por meio de exames – que, de modo genérico, refletem o mesmo pensamento do docente que o aplica. Sendo assim, é possível dizer que o tradicionalismo jurídico, no contexto universitário, está muito ligado ao próprio dogmatismo³.

1.1. Da busca por um conceito de dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo

Especificamente sobre a questão do dogmatismo, a qual tem origem no verbo grego *δόγμα*, o qual se lê *dókeo*, de acordo com Antonio Geraldo da Cunha, em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, está ligada ao ensinar ou doutrinar. Sendo assim, não obsta citar o conceito desenvolvido por Abbagnano (2007), no qual o significado desse termo foi fixado pela contraposição que os cétricos estabeleceram entre os filósofos dogmáticos, que definem sua opinião sobre todos os assuntos, e os filósofos cétricos, que não a definem. Nesta perspectiva filosófica, seriam dogmáticos todos os filósofos que não são cétricos. Por outro lado, ainda em seu desenvolvimento, um novo significado de dogmatismo foi o que Kant atribuiu a essa palavra, ao identificá-la com a metafísica tradicional, entendendo por ele o preconceito de poder progredir na metafísica sem uma crítica da razão. Esse dogmatismo filosófico, que consiste em aventurar-se a razão em pesquisas que estão fora de sua alçada, por estarem além da esfera da experiência possível, é incentivado pelo dogmatismo comum, que consiste, na concepção kantiana, em raciocinar levianamente sobre coisas das quais não se compreende nada e das quais nunca ninguém no mundo entenderá nada. Sem embargo, talvez mais próximo ao

³ Ainda a respeito da tríade na característica do Ensino Jurídico, importante ressaltar que Bittar (2001 e 2006) pouco afirma a respeito do dogmatismo e do tradicionalismo, atendo-se mais em suas críticas à nefasta característica profissionalizante que se retrocederam às Faculdade de Direito. Lyra Filho (1980 e 1981), por sua vez, também pouco afirma a respeito tecnicismo e do tradicionalismo, sendo eles apresentados como características do próprio dogmatismo, desta forma, talvez com razão, afirme que o ensino dogmático acaba por ser a base tanto para o tecnicismo quanto para o tradicionalismo. Sua crítica, fundamentada em um discurso de ordem bastante político coloca o aluno, principalmente no caso dos cursos jurídicos, como portador da grande responsabilidade em possuir uma consciência crítica, levando-se em conta seu futuro papel enquanto operador do Direito. Contudo, paralelamente à tríada do Ensino Jurídico dogmático, técnico e tradicional, os autores se dividem quanto as possíveis soluções destas características.

sentido do Ensino Jurídico seja o conceito de dogmática desenvolvido por Tercio Sampaio Ferraz Júnior, na obra *Introdução ao Estudo do Direito*, para ele, em oposição à zetética, que pelo radical grego tem o sentido de procurar ou inquirir, a dogmática cumpre uma função informativa combinada com uma função diretiva, ao acentuar o aspecto resposta de uma investigação⁴.

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

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

⁴ Sobre a distinção entre zetética e dogmática vale citar o artigo *Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil* no qual, de acordo com Adaid e Mendonça (2010), aponta que a dicotomia entre a teoria zetética e dogmática do Direito foi proposta originalmente por Theodor Viehweg, jurista alemão que, além de Direito, estudou Filosofia e exerceu a atividade da magistratura. Entretanto, com advento da Segunda Guerra Mundial, ficou desempregado. Graças ao ócio lhe foi possível a produção da obra *Tópica e Jurisprudência* que lhe rendeu o título de livre-docente em 1953 na Universidade de Monique. A terminologia ganhou grande notoriedade, sendo difundida no Brasil apenas no final da década de 70 pelo jurista brasileiro Tercio Sampaio Ferraz Júnior, aluno de Viehweg na Universidade de Mainz (Adaid e Mendonça 2010).

problematizar o que, em princípio, está definido, abre o precedente de um debate em que nada está previamente determinado, nem existam verdades absolutas.

Por conseguinte, dando seguimento à conceituação da tríade, para a etimologia, técnica vem do grego *τέχνη*, onde se lê *téchne*, e está ligada à ideia de arte ou ofício (Cunha, 2010). Ainda na perspectiva de Abbagnano (2007), tecnicismo, de acordo com o sentido kantiano tem o mesmo sentido que técnica, uma vez que o filósofo usa o termo para indicar a técnica da natureza, ou seja, seu mecanismo. O sentido geral desse termo coincide com o sentido geral de Arte: “compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (p. 939). Desta forma, técnica não se distingue de Arte, de Ciência, nem de qualquer processo ou operação capazes de produzir um efeito qualquer: seu campo se estende tanto quanto o de todas as atividades humanas. Ainda para ele, é preciso, porém, chamar a atenção para o fato de que nesse significado do termo, que é bastante antigo e geral, não se inclui o significado atribuído por Kant, que falou de técnica da natureza para indicar a causalidade dela, mas negou que a Filosofia — especialmente a filosofia prática — pudesse ter uma técnica, porque não pode contar com uma causalidade necessária. Completa, no conceito dado por Abbagnano (2007), Plácido e Silva, da obra *Vocabulário Jurídico*, segundo o qual técnica forense “é a que se constitui pelo conjunto de regras que estabelecem os processos forenses, indispensáveis à administração da Justiça” (2010: 711), bem por isso, prossegue o autor, em certas circunstâncias, a técnica forense é completa pela prática jurídica, de que se origina a própria perícia judiciária, ou de onde se pode derivar a própria técnica. Contudo, o sentido de tecnicismo apontado pelos autores demonstra não o cumprimento de regras, mas uma desvinculação da teoria, de forma que se priorize a prática. Do ponto de vista do Ensino Jurídico, Rodrigues (2005), como já mencionado, deixa muito claro o processo histórico no qual se passaram os Currículos, inicialmente com um modelo que valorizava a formação erudita, uma vez que, até aquele contexto, as Faculdades de Direito estavam relacionadas com a aristocracia. Logo, o processo tecnicista se apresenta como um nefasto subterfúgio político, com objetivo de tornar o Ensino Jurídico mais atrativo e útil ao novo público — diferente daquela velha elite. O conceito de tecnicismo, assim, aponta para um retrocesso, onde a formação jurídica passa a ganhar caráter cada vez mais prático, o que, indiretamente se relaciona com o dogmatismo, à medida de sua falta de crítica.

Por derradeiro, ainda na tentativa de conceituar a tríade apresentada pelos autores, tradicionalismo, de acordo com a raiz etimológica latina, se refere ao vernáculo *traditio*, o qual aponta para o sentido de entregar algo ou passar adiante determinado objeto (Cunha, 2010). Na

perspectiva de Abbagnano (2007), está relacionada com a “defesa explícita da tradição” (p. 978). Por sua vez, tradição, ainda na concepção do autor, remeteria à ideia de herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. No domínio da Filosofia, o recurso à tradição implica o reconhecimento da verdade da tradição, que, desse ponto de vista, se torna garantia de verdade e, às vezes, a única garantia possível. Para Aristóteles, sua própria Filosofia consistia em libertar a tradição de seus elementos míticos, portanto, em descobrir a tradição autêntica ao mesmo tempo em que se funda na garantia oferecida por ela. Esse foi o ponto de vista que predominou no último período da filosofia grega, especialmente na corrente neoplatônica. Desde então, o conceito de tradição não mudou, conservando a aparência ou a promessa dessa garantia, sendo que, o seu grande retorno ocorre no Romantismo (Abbagnano, 2007). Por outro lado, Plácido e Silva (2010) revela que, em sentido amplo, tradição demonstra tudo o que se passa ou se transmite através do tempo e do espaço. Ora, uma vez que seu sentido demonstra a manutenção de determinados valores no tempo ou a ideia de mantê-lo, para o Ensino Jurídico, então, o sentido de tradicionalismo só poderia remontar suas origens europeias, sobretudo no que se refere ao modelo da Universidade de Coimbra. É neste mesmo sentido que Rodrigues (2005) relaciona reiteradamente a ideia de tradição e tradicionalismo com o modelo conferencista de ensino, de forma a criticar a herança deixada por Coimbra. Inclusive, neste sentido, Cerqueira *et alii* (2008) demonstra que o modelo coimbreense, que já era considerado obsoleto para época, foi copiado *ipsis litteris* na inauguração da Faculdade de Olinda e de São Paulo no Século XIX.

1.2. Dos pensadores do Ensino Jurídico

Em relação aos autores, Horácio Wanderlei Rodrigues retoma a tríade do Ensino Jurídico, porém parece apresentar a questão da profissionalização como um quarto problema, apartado do tecnicismo. Para ele, as Faculdades de Direito sempre foram voltadas para um conhecimento técnico, por mais que antes este aspecto não fosse tão ressaltado e houvesse maior preocupação com uma formação erudita, principalmente com a vigência do Currículo Pleno, que predominou de 1827 a 1961 (Rodrigues, 2005). Sendo assim, ao lado do ensino profissionalizante, que a segunda reforma deu origem, o autor também atribui a característica bacharelesca dos cursos que representa o vínculo da Graduação com a carreira jurídica. Após a década de 1960, nasce a figura do bacharel em Direito que representa uma postura ainda mais

técnica e profissionalizante aos cursos. Sua solução, então, está na reforma das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos, porém, de forma crítica. Não basta que seja meramente formalista, a reforma deve propor mudanças drásticas que afetem os cursos estruturalmente. Sendo assim, de acordo com autor, ao mesmo tempo que o Ensino Jurídico é elitista e poucos têm acesso às Faculdades, o processo de democratização da Educação foi uma das principais causas da influência tecnicista e profissionalizante. Para Rodrigues (2005), em sua obra mais madura, *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*, a solução para estes três problemas está inicialmente na reforma das diretrizes curriculares e em um novo projeto pedagógico. Para o autor, um dos aspectos mais marcantes do tradicionalismo nas aulas jurídicas se dá por seu estilo conferencista, o qual possibilita muito pouco espaço para o debate e coloca o professor como único difusor do conhecimento. Ademais, as aulas tendem a ser muito pouco interdisciplinares, uma vez que os professores se focam em suas áreas de atuação, o que reforça o argumento de que os professores deveriam proporcionar aos alunos uma visão global do Direito. Para ele, a solução estaria em novas dinâmicas de aulas, por meio de mais diálogo e maior participação do aluno, de forma a contribuir para uma formação mais crítica. Neste sentido, ele defende a valorização e introdução de disciplinas transversais, de cunho zetético. A falta de pesquisa no campo jurídico também é outro aspecto marcante nas obras de Rodrigues (1993, 2000 e 2005), de acordo com ele, é normal que muitos alunos se formem sem ter uma noção mínima do que é e de como realizar uma pesquisa. Ademais, ao mesmo tempo em que critica a vaidade de determinados seguimentos do corpo docente, também afirma que a profissão é desvalorizada (Rodrigues, 2000). A solução seria a qualificação do docente, que, embora pareça frutífera para o prestígio e a qualidade das aulas, pouco influenciaria na questão da vaidade.

Luis Alberto Warat, por sua vez, não enfatiza a tríade como fez o autor anterior, ao contrário, foca sua crítica no tradicionalismo das instituições e dos professores. Para o autor, o aspecto tradicional, na figura docente, se contrapõe ao dinamismo, à acessibilidade, à flexibilidade e, principalmente, à simpatia, por meio de seu método carnalizado. Sua concepção de educador, metafóricamente personificada por Vadinho de Amado (2000), representa um sedutor, que tem como objetivo principal atrair a atenção do educando para o conhecimento de forma prazerosa (Warat, 1985). A linguagem demasiadamente técnica, por meio de seus jargões, seus conceitos e brocados ainda em latim, também é alvo de críticas e, de acordo com o mesmo autor, caracteriza o professor tradicional e vaidoso –, critica em específico à linguagem técnica utilizada pelos professores e não propriamente o movimento

tecnicista do Ensino Jurídico. Neste sentido, uma possível solução seria novas dinâmicas de aulas, porém, ao contrário da proposta de Rodrigues (2000 e 2005), seu foco está no papel do professor enquanto protagonista deste novo modelo de ensino. É possível afirmar que a reforma proposta por Warat tem caráter muito mais individual, pois depende da atuação particularizada de cada educador, na dinâmica de suas aulas. Outra característica bastante debatida na obra de Warat se refere à utilização do espaço de aula como propagador de ideologias políticas, sociais, econômicas e pela imposição do poder, por meio da reafirmação da superioridade intelectual do professor frente aos alunos. Outrossim, como característica unânime, a falta de crítica também é bastante recorrente em seu pensamento, sendo que se torna imprescindível que o ensino se renove nesse sentido. Em suma, a reforma waratiana aponta para uma conscientização política, principalmente pelo fato de que os estudantes de Direito, muito em breve, serão juristas e estarão diretamente ligados ao Poder Judiciário.

José Eduardo Faria, entretanto, parece construir uma crítica muito semelhante a Horácio Wanderlei Rodrigues: ambos assumem a tríade característica dogmática, tecnicista e tradicional do Ensino Jurídico, inclusive, reafirmando que o processo de democratização do ensino trouxe como consequência o tecnicismo – posição semelhante à de Rodrigues (2005). Ainda neste diapasão, Faria (1987) também ressalta a questão do ensino profissionalizante, fato que culminou com a adoção do Modelo de Currículo Mínimo. Inova, contudo, ao estabelecer que as Faculdades de Direito são formalistas, possivelmente por conta da influência positivista, ao passo que se limitam muito à burocracia. Assim como Warat (1972), também retoma a seara da transmissão de ideologias e, mormente, o poder no contexto de sala de aula, por meio da submissão dos alunos à superioridade intelectual do professor. Por fim, assim como os demais autores, também retoma a falta de formação crítica e acrescenta que os cursos possuem muito pouca formação humanística. Para ele, seria necessária uma mudança imediata no currículo, por meio da introdução de mais disciplinas de Teoria Geral do Direito e Filosofia do Direito, bem como História e Metodologia, afim de que os alunos pudessem constituir uma visão mais global do mundo jurídico. Por outro lado, a formação crítica e humanista também seria de suma importância, seja por meio da introdução de disciplinas específicas que tratassem do tema, seja pela reestruturação da emenda das já existentes, de forma que contemplasse também tais objetivos. Será que a inserção de disciplinas tais como as defendidas por Warat (1972), por si, conseguiriam mesmo gerar uma formação necessariamente crítica? É o conteúdo o responsável pela formação crítica? E a figura do professor? Qual a importância deste protagonista em sala de aula? Talvez as disciplinas jurídicas e dogmáticas pudessem ser ensinadas de forma crítica,

de modo que não parece razoável supor que apenas conhecimentos possam transformar a formação jurídica tal como concebida desde a formação dos primeiros Cursos de Direito no Brasil.

Bittar (2001 e 2006), por seu turno, reconhece o elitismo nos Cursos de Direito, mas no sentido da falta de acesso ao ingresso e nas poucas políticas públicas de inclusão social, bolsas de estudo e financiamento. Outrossim, assim como Faria (1987) também reconhece o caráter profissionalizante do Ensino Jurídico, contudo, não estabelece uma causa para o problema, nem mesmo cogita uma solução, limitando-se apenas à defesa de uma formação mais crítica. Importante ressaltar que, ao contrário dos demais autores, Bittar (2001 e 2006) observa o baixo investimento em pesquisa, sendo este um dos aspectos que mereceria maior destaque em sua reforma educacional. Ademais, assim como Rodrigues (2000 e 2005), identifica a falta de interdisciplinaridade, principalmente nas disciplinas mais técnicas, como, por exemplo, em Direito Penal, Civil e Empresarial, onde se nota que há muito pouco diálogo entre as disciplinas, crítica relacionada a Faria (1987), visto que se torna necessário uma visão mais global ao aluno. Em resumo, suas propostas se baseiam na valorização do professor, no investimento à pesquisa e na reforma pedagógica e curricular de modo a criar um ambiente mais propenso à formação crítica.

Roberto Lyra Filho também não concebe a ideia da tríade do Ensino Jurídico como os demais autores, sua crítica, contudo, se resume na afirmação de que o Direito é dogmático e elitista. Dogmático, pois se reduz a duas principais escolas epistemológicas, sendo que, na prática, o Direito permanece como sinônimo de norma; e elitista, pois representa, em primeiro lugar, a construção de um modelo legislativo pensado por um grupo minoritário e que, não necessariamente, reflete as demandas de todos os grupos sociais, em segundo lugar, o Ensino Jurídico, mesmo diante do processo de democratização, sofrido a partir da segunda metade do Século XX, continua com as mesmas ideologias tradicionais que remontam sua fundação (Lyra Filho, 1981). A crítica do autor, muito semelhante ao pensamento waratiano, se baseia na conscientização política e social do aluno, sendo assim, uma das características que inovam em seu discurso é a afirmação de que as Faculdades de Direito, assim como o Direito de modo geral, são reacionários. Na mesma trincheira de Faria (1987), também retoma que as salas de aula são palco de uma transmissão de ideologias demasiada e de uma total submissão dos alunos à figura do professor, encarada como grande detentor do conhecimento técnico e da experiência. A falta de crítica na formação jurídica, um elemento absolutamente unânime, se repete em Lyra Filho (1980 e 1981), bem como a falta de consciência política. É preciso ponderar que dentre

os diversos Cursos de Direito, muitos deles enfatizam a formação crítica e política, paradoxalmente. Neste sentido, a participação de estudantes em Centros Acadêmicos evidencia a tomada de consciência em alguma direção, não necessariamente crítica ao Estado ou mesmo consciência que remeta a partidos políticos, então, como afirmar que falta consciência política sendo que justamente não se pode mensurar a consciência alheia? Destarte, é possível afirmar que o autor defende uma reforma do ensino, mas antes dela, torna-se necessário uma reforma do próprio Direito. A maior inovação de seu pensamento, então, ocorre pelo fato do autor defender a superação do paradigma reducionista do Direito em Juspositivismo e Jusnaturalismo, afirmando, inclusive, que enquanto este *status quo* não for superado, pouco se poderia pensar em uma possível e efetiva transformação do Ensino Jurídico.

2. Da importância da formação crítica para o Ensino Jurídico

Especificamente sobre a questão da pesquisa – aliás, de sua falta –, a qual foi criticada de forma rotunda por Horácio Wanderlei Rodrigues (1993, 2000 e 2005), bem como por Bittar (2001 e 2006), é possível afirmar que os autores, *grosso modo*, defendem o fomento à pesquisa na Faculdade de Direito e apontam como sendo um dos fatores mais críticos a falta de contato por parte dos docentes e discentes. Ora, de que pesquisa se está a falar que falta às Faculdades de Direito? Uma vez que, por Faculdade de Direito se entende, de forma estrita, apenas a Graduação, como poderia se defender o fomento à pesquisa se esta é atividade própria da Pós-Graduação? Em outras palavras, as críticas a respeito da qualidade nos cursos jurídicos apontam a falta de pesquisa como fator determinante à parca formação, todavia, é importante deixar claro que a atividade de pesquisa, em seu sentido acadêmico, deve ser entendida como própria dos programas de Pós-Graduação, sendo assim, quem, de fato faz pesquisa, são os docentes ligados a determinados programas de Pós-Graduação, da mesma forma que mestrandos e doutorandos. Ainda que fosse considerada pesquisa as produções de Iniciação Científica pelos alunos advindos da Graduação, não obsta ressaltar que sua atividade normalmente se encontra imbricada também na Pós-Graduação. É fato que, embora haja grande número de Faculdades de Direito, em comparação com o campo da Educação, por exemplo, existe um número muito menor de Programas de Pós-Graduação. Contudo, é importante deixar claro que quando se critica a falta de pesquisa no campo jurídico se está a criticar as Instituições de Ensino Superior e seus Programas de Pós-Graduação, e não as Faculdades de Direito, pois elas não se vinculam

às atividades de pesquisas em seu sentido *stricto*. A não ser que se esteja utilizando as expressões Faculdades de Direito ou Cursos Jurídicos como sinônimo de Instituição de Ensino Superior, o que incluiria Graduação e Pós-Graduação⁵.

Em que pese à importância de cada contribuição no fundamento de uma discussão sobre o Ensino Jurídico, importa ressaltar que, com base na análise do quadro, tanto no que se refere aos problemas quanto às soluções apontadas, o único denominador comum entre os autores se refere à falta de formação crítica e sua importância enquanto possível solução ao contexto educacional. Deste modo, todos os autores, cada um a seu modo, ressaltaram que as Faculdades de Direito pouco contribuem para tal formação. Como já mencionado, a formação crítica, ou reflexiva, que tanto defendem os autores se relaciona com a possibilidade de tornar os alunos autônomos intelectualmente, ou seja, emancipados, capazes de pensar por si. Em uma comparação com a *Alegoria da Caverna* de Platão, o ensino massificador e alienante é aquele que mantém os seres acorrentados, de costas para as portas da caverna, com suas convicções baseadas apenas nas imagens obtusas das sombras projetadas à sua frente na parede (Platão, 2000). O ensino crítico, então, pode ser metaforicamente apontado como aquele que quebra tais correntes e possibilita que os seres da caverna se libertem e consigam ver o mundo além das concepções que estavam acostumados a ver. Assim, o mito representa a constituição da realidade, em que as falsas imagens e sombras se sobrepõem às ideias e conceitos reais. Essa incorreta noção da realidade faz com o que a humanidade crie pré-conceitos que acabam por nortear sua fantasia e, conseqüentemente, sua vida. Assim, a mais leviana interpretação

⁵ Neste sentido, importa destacar a nota publicada no Portal do Ministério da Educação, baseada no Decreto Número 5.773 de 2006 (Brasil, 2006), o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos Superiores de Graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, afirma que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: Faculdades, Centros Universitários e Universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades (Brasil, 2015). O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. Ainda de acordo com a nota, as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e, por fim, um terço do corpo docente em regime de tempo integral. De outra banda, ainda com base na nota, são centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Sendo assim, em que pesem atividades como os Trabalhos de Conclusão de Cursos e os Programas de Iniciação Científica, os quais podem estar ligados à Graduação, importa estabelecer que, em um sentido estrito do termo, a produção de conhecimento científico está necessariamente ligada a linhas de pesquisas e a programas de Pós-Graduação (Brasil, 2015).

mitológica de Platão, demonstra a importância da sabedoria e da busca pelo conhecimento real, na tentativa de se desprender das amarras da ignorância e poder conhecer e desfrutar do mundo real, fora da caverna. Analisando os outros elementos míticos, conforme a própria concepção platônica, as correntes simbolizam a força de resistência que os seres humanos têm ao comodismo das ideias e preceitos culturalmente impostos. A existência de Deus, a necessidade de se obedecer aos preceitos morais, são exemplos de símbolos apropriados ao longo de seu desenvolvimento e tomados como verdadeiros. A quebra das correntes e o caminhar para fora da caverna representam a tomada de consciência crítica, a reflexão das ideias, até então tidas como verdadeiras, e a construção de um novo pensamento. Contudo, até que ponto e com qual parâmetro se apresenta a formação crítica? Em outras palavras, o que se almeja, em última instância, tal formação, pois, ao tomar por base a Alegoria da Caverna, então um ensino verdadeiramente crítico seria aquele capaz de quebrar os grilhões de cada aluno e levá-los à luz?

É claro que, ainda na metáfora platônica, o exercício da reflexão e do pensamento crítico representaria certa dificuldade no início, pois a luz do Sol ofuscaria a visão do mundo real, sendo necessário que os prisioneiros libertados se acostumassem com a forte luminosidade, para, então, contemplar o mundo a seu redor. A saída da caverna, a observação de todos os detalhes e cores do mundo, e, por fim, seu desfrute, seria um último estágio de evolução, em que ele já não estaria mais ofuscado pela luz solar, e poderia contemplar o mundo de forma plena. Quiçá seja esta a função do educador: tornar a dor e a dificuldade causada pelo ofuscamento da luminosidade o menor possível, de forma que os educandos não se desencorajem de continuar a descobrir este mundo novo. Não obstante tal metáfora, à primeira vista parece lógico e intuitivo que ao filósofo moderno ou ao estudante que sua situação no mundo já seja aquela dos prisioneiros libertos, com suas plenas capacidades para observar e provar o mundo. Contudo, em que pese todo o conhecimento agregado pela humanidade desde os tempos primitivos, será que de fato a humanidade está hoje liberta dos grilhões da ignorância? Será que o simples fato de estar numa sociedade complexa e desenvolvida, estudar e exercer alguma atividade profissional ou intelectual já o torna capaz de entender e conhecer o mundo verdadeiro, livre de preconceitos e ilusões? Ou será que mesmo diante de todo conhecimento e desenvolvimento hodiernamente ele ainda permanece como os prisioneiros de Platão? É possível que tais respostas sejam encontradas também na própria Filosofia, à medida que ela continua a ser aquela que nega qualquer possibilidade de resposta pronta e se constrói na dúvida. Sendo assim, talvez seja ela o caminho da formação crítica que os autores tantos

buscam.

Neste diapasão, se, de fato, a Filosofia ensina que a humanidade deve buscar a verdade, por meio da razão, contudo, será que esta realidade pode ser alcançada? Utilizando-se da própria metáfora da caverna, sabendo que o ser humano, acorrentado a um corpo finito e limitado, contando apenas com seus sentidos, sua percepção e sua capacidade cognitiva para pensar o mundo, será que estes meios seriam suficientes para conhecê-lo em sua plenitude? Talvez, nesse argumento, se esteja a caminhar para uma explicação, de certa forma, metafísica ou teológica, entretanto, o que se pretende discutir é se a tomada de consciência e a busca crítica de uma realidade, como papel precípua da Filosofia, não seja, em realidade, uma utopia. Em suma, não seria a verdade, a episteme, um conhecimento tão puro e amplo, que não seria possível, nem inteligível se chegar a ele. Neste sentido, o importante não seria atingi-lo, e apropriar-se desse excelso conhecimento, mas continuar na busca em sua direção. Desta feita, o que se poderia abstrair da interpretação do mito platônico, bem como da contribuição dos cinco autores, é que a busca por uma formação crítica no Ensino Jurídico talvez não represente um fim em si mesmo, ou seja, uma meta que possa ser alcançada de forma a encontrar um término, mas sim, em última instância, a autossuperação⁶.

Conclusão

Em que pese à importância dos cinco autores apresentados como base à discussão do Ensino Jurídico, não obsta asseverar que, embora todos estejam de acordo que falta uma formação crítica e que se torna imprescindível ao Direito tal formação, interessante observar que nenhum deles estabelece de forma precisa o que vem a ser formação crítica, em outras palavras, em nenhum momento se define o que significa possuir ou receber uma formação crítica. Ironicamente, a única característica em comum entre os autores é, talvez, a menos debatida entre eles, como se, na prática, a concepção de crítica ou formação crítica fosse algo tão óbvio que desmerecesse qualquer tentativa de conceituação ou discussão. Fazendo algum

⁶ Autossuperação no sentido nietzschiano, termo desenvolvido por Mendonça (2011), no que se refere à busca por uma vida aristocrática, indica a educação individual, educação da solidão e do destaque, que requer a autocrítica como elemento para a autossuperação da grande individualidade. Portanto, não se trata de uma educação para todos, mas para os que têm reverência por si mesmo. De acordo com o autor, “como resultado da educação aristocrática, o homem deixará de ser pequeno e mesquinho, e isso partirá de sua vontade. Trata-se, assim, da vida solitária, que proporciona ao indivíduo, por meio da solidão, o contato dele consigo e a experiência de superação de seu estado de massificação e adormecimento. A educação aristocrática aponta para a grande individualidade, em contraposição à maioria das pessoas” (Mendonça, 2011: 24).

esforço em tentar delimitar o que vem a ser crítica ou quais os requisitos necessários para tal formação, a análise dos autores, quiçá, aponta para o fato de que a formação crítica representa a base para qualquer ensino, ainda mais em se tratando de um Curso de Direito, uma vez que tais educandos minimamente representam os futuros operadores do Direito, a saber, advogados, juízes, promotores, delegados e demais servidores públicos do Poder Judiciário. Serão eles a elite intelectual que estará ligada ao processo legislativo, seja por meio da assessoria dos legisladores durante a elaboração dos projetos normativos, seja por sua própria realização, já que, como mencionado anteriormente, os juristas representam uma classe bastante presente na política. Ademais, enquanto operadores, estão ligados também ao Poder Executivo e ao próprio Judiciário, de modo que o Direito propagado nas Faculdades ecoa na prática forense e na própria dinâmica política, econômica e social, de modo que o conhecimento ensinado nas salas de aulas e a formação que tais bacharéis recebem representam uma influência direta na sociedade. Destarte, uma formação crítica, como apontado pelos autores, representa o mínimo que as Faculdades de Direito devem oferecer a seus alunos. Sem embargo, a questão ainda persiste: qual a perspectiva de formação crítica para os autores, ou seja, o que significa formação crítica e como alcançá-la?

Para Horácio Wanderlei Rodrigues, um dos autores que apresenta, entre os problemas, a tríade do dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, diferenciando, contudo, do processo de profissionalização que passou o Ensino Jurídico, mormente, com o advento da proposta do Currículo Mínimo em 1962 (Rodrigues, 2002), o qual representou uma formação mais voltada à prática forense e menos preocupada com a formação humanística, o que significou às Faculdades de Direito uma formação de cunho cada vez mais bacharelesca, jugada com a falta de pesquisa e a falta de interdisciplinaridade, possivelmente sejam estes os elementos que indiretamente se relacionem com a falta de formação crítica. De acordo com ele, a qualidade do ensino e sua implementação está ligada com a necessidade da valorização e a introdução de mais disciplinas transversais, de cunho zetético, por meio da influência do conhecimento histórico, econômico, sociológico, filosófico, antropológico e psicológico (Rodrigues, 1993, 2000 e 2005). Neste sentido, a falta de formação crítica parece apontar, então, para um demasiado dogmatismo, um tecnicismo e um tradicionalismo, uma vez que a questão da falta de pesquisa não parece, *a priori*, uma condição para tal formação, mas um meio para construção do conhecimento. A interdisciplinaridade, por outro lado, talvez indique um aspecto importante ligado à formação crítica, à medida que, por meio da ligação entre as diversas disciplinas, seja possível a elaboração de um conhecimento unitário do Direito, a fugir da perspectiva insular,

em que os diversos ramos jurídicos não se inter-relacionam. Ademais, a necessidade de um fomento às disciplinas transversais também pode ter forte relação com a formação crítica, uma vez que é por meio das disciplinas de cunho zetético que se torna possível ao educando fugir da formação demasiadamente dogmática de determinados ramos diretamente ligados à prática, a fim de construir um pensamento mais arrojado e reflexivo.

Na mesma linha, José Eduardo Faria também retoma a questão da tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, porém, ainda acrescenta o problema do formalismo. Como afirma o autor, o jurista não pode ser formalista, dogmático, nem apegado às fórmulas legais, pois o Direito transcende o texto da norma, que é estático, e está ligado à realidade social, que é dinâmica (Faria, 1987). Desta forma, assim como Rodrigues (2002) apresenta os motivos que levaram os currículos dos Cursos de Direito a uma formação mais voltada à prática durante a década de 1960, graças ao processo de democratização da Educação – o qual acaba por apresentar um aspecto nefasto ao Ensino Jurídico –, o autor também aponta a falta de formação humanística como um dos principais problemas enfrentados pelas Faculdades. A formação crítica, assim como apontada pela perspectiva de Horácio Wanderlei Rodrigues, muito provavelmente também esteja ligada aos mencionados problemas, principalmente no que se refere à falta de formação humanística. Embora Faria (1987) não mencione o termo *zetética*, não resta dúvida de que a formação humanista afirmada por ele esteja ligada a tal instituto. Neste sentido, uma vez que seus principais apontamentos se relacionam, em alusão ao outro autor, à importância de uma cosmovisão jurídica e ao humanismo, é bem provável que sua concepção de formação crítica também esteja relacionada a elas. De forma que, para se alcançar tal formação, seria necessária também uma formação que transcendesse o dogmatismo e a falta de interdisciplinaridade do Direito.

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

educandos, de forma que os diversos ramos do Direito não sejam transmitidos de forma dicotômica e conflitante, mas como parte um mesmo conhecimento.

Roberto Lyra Filho, por outro lado, ao contrário de propor uma reforma curricular e pedagógica, como fazem os autores anteriores, foca sua discussão em uma proposta de reforma epistemológica e ideológica do Ensino Jurídico e do Direito como todo. Embora assevere sobre elitismo e dogmatismo (Lyra Filho, 1980 e 1981), em aderência ao mesmo elitismo tratado por Bittar (2001 e 2006) e Faria (1987), também caracteriza os Cursos de Direito como dogmáticos, assim como afirmam Faria (1987) e Rodrigues (1993, 2000 e 2005). Todavia, o que mais inova seu discurso se refere à característica reacionária do Direito e, conseqüentemente, a funesta transmissão ideológica, que acabam sendo introjetadas pelos alunos, e a transmissão da falta de ideia de poder intelectual e profissional, tanto em relação aos alunos frente a seus professores, os quais deixam claro sua superioridade na figura de sua atividade acadêmica, ou ainda na relação entre os juristas e os demais profissionais, em que fica evidente a construção simbólica de uma hierarquia entre aqueles que se escudam por detrás de um diploma de Direito dos demais, como se a formação jurídica tornasse-os mais honrados que os outros – ora, mas não seria esta também uma ideologia? Neste sentido, o autor ainda constrói uma discussão baseada na conscientização política e social do educando. Por outro lado, o reducionismo apresentado como característica no quadro aponta, ainda de acordo com o autor, como a equivocada visão de que o Direito se reduz a apenas duas teorias ou perspectivas, quais sejam, o Direito Natural e o Direito Positivo. Desta forma, é possível afirmar que a concepção de formação crítica para Roberto Lyra Filho aponta para a negação do *status quo* reacionário e a concepção epistemológica reducionista do Direito.

Por fim, Luis Alberto Warat talvez seja o autor que torne a concepção de formação crítica menos obtusa. Em relação às características elaboradas pelo autor como problemas, sintetizadas anteriormente, é possível notar uma tênue relação com Rodrigues (1993, 2000 e 2005) no que se refere ao tradicionalismo das Instituições de Ensino. Ademais, também é possível observar uma relação com a obra de Lyra Filho (1980 e 1981) no que se refere à transmissão de ideologia. Sendo assim, sua solução para o Ensino Jurídico está muito ligada ao determinado autor, pois é pautada por uma conscientização política. Assim sendo, é possível que sua concepção de crítica esteja ligada com a referida conscientização e, nesta perspectiva, sua obra se aproxima de Lyra Filho (1980 e 1981). Destarte, embora não seja uma obra específica sobre Ensino Jurídico e, por tal motivo, em *A epistemologia jurídica da modernidade*, o segundo volume da trilogia *Introdução geral ao Direito*, o autor defende que

ao Direito é necessário uma ruptura epistemológica – que novamente faz eco à crítica lyriana. De acordo com Warat (1994), por meio de uma ruptura epistemológica se torna possível a criação de uma teoria crítica do Direito. Desta forma, torna-se necessário um nível epistemológico que transcenda, incorporando aquilo que for importante da teoria kelseniana, além de reformular e negar alguns de seus pressupostos, assim como a Filosofia Analítica. Mas, é precisamente nesta discussão que se alcançará a conscientização crítica almejada. É uma crítica que pretenderá produzir por meio das teorias existentes, desnudando-as. É, na tentativa da reconstrução crítica dos processos de constituição das teorias prontas, que se poderá pretender construir a teoria crítica do Direito.

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

A concepção waratiana de crítica ou formação crítica parece apontar, então, para uma relação direta com um redirecionamento epistemológico do Direito. Fato que muito se aproxima com a crítica de Lyra Filho (1981) sobre o reducionismo epistemológico jurídico ora no Direito Natural, ora no Direito Positivo. Por tal motivo, tanto a obra *Introdução geral ao Direito*, quanto o artigo *Saber crítico e senso comum teórico dos juristas* – o qual, infelizmente, não se apresenta entre as referências elencadas na pesquisa de Estado da Arte –, têm em comum a característica de apresentar como solução ao Direito uma reforma epistemológica. Contudo, quando comparada as características de Luis Alberto Warat com Roberto Lyra Filho nota-se que a questão revolucionária da epistemologia só se demonstra nestes autores. Tal fato é explicado porque a discussão epistemológica trazida por Warat (1994 e 1982) se encontra em obras que não tratam especificamente do tema do Ensino Jurídico. Entretanto, não há como ignorar que a discussão waratiana sobre o Direito possa deixar de ecoar também no Ensino Jurídico e, por consequência, também tentar explicar sua concepção de formação crítica. Em

suma, não obsta asseverar, ainda na citação de Warat (1982), que o passo decisivo para a elaboração de um discurso crítico será dado, primeiro pela substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema de significações; segundo, pela introdução da temática do poder como forma de explicação do poder social das significações, proclamadas científicas. Em outras palavras, a trajetória epistemológica tradicional concebe o mundo social como sendo um sistema de regularidades objetivas e independentes. Esta proposta sugere a coisificação das relações sociais, o que permite concebê-las em seu estado ingênuo. É precisamente a perda dessa ingenuidade que vai permitir a formação de uma história das verdades, que mostre os efeitos políticos das significações na sociedade.

A concepção de formação crítica, então, de acordo com o autor, aparentemente aponta, *grosso modo*, para uma ressignificação epistemológica, na qual o autor separa em duas vertentes diferentes: em primeiro lugar pela ressignificação do próprio Direito, por meio de uma concepção que transcende o reducionismo epistemológico bipartido em Natural e Positivo, em consonância com a crítica de Lyra Filho (1981); em segundo lugar, pela consciência da transmissão ideológica de poder, como já mencionado, tanto por parte dos professores frente aos alunos, no contexto de ensino, quanto por parte dos juristas frente aos demais profissionais, na falsa premissa de que os – assim chamados – operadores do Direito estão superiores aos demais pelo conhecimento teórico e pela possibilidade de operar o Direito, seja por meio da investigação policial, da denúncia promotorial, da defesa causal ou da sentença magisterial. Desta forma, é possível afirmar que uma formação crítica na concepção waratiana está relacionada à tomada de consciência política e ideológica, a qual, em uma comparação com outros autores, com base no quadro, poderia ser obtida por meio de estudos interdisciplinares, pela introdução de disciplinas transversais e pela formação humanística como propõe Horácio Wanderlei Rodrigues, José Eduardo Faria e Eduardo Carlos Bianca Bittar. Porém também seria necessária uma profunda mudança de ordem epistemológica, como defendido por Roberto Lyra Filho. Desta feita, não obstante, ao que demonstra Luis Alberto Warat, se esforce em apresentar sua concepção de formação crítica, sua apresentação não se torna clara ou suficiente, pelo menos não ao discurso do Ensino Jurídico.

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

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

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

Referências

- Abbagnano, N. (2007), *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes
- Adaid, Felipe; Mendonça, S. (2010), Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil. In *Revista Jurídica Faculdades COC*, Ribeirão Preto, Ano VII, N. 7, Outubro, 2010.
- Amado, J. (2000), *Dona Flor e seus dois maridos*. São Paulo: Companhia das Letras
- Bastos, Aurélio Wander. Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza343908783859H0>>. Acessado em 20/05/15, 2015.
- Bittar, E. (2001), *Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas
- _____ (2006), *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas
- BRASIL. Resolução Número 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2004.
- _____ Portal do Ministério da Educação: Qual a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=116:qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acessado em 20/10/15, 2015.
- Cerqueira, D. T de et al. (org.). (2008). *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium
- Cunha, A. G. da. (2010), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Lexikon
- Faria, J. E. (1987), *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo, Sergio Antonio Fabris
- Falcão Neto, J. de A. (2015), Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv9389098759H0>>. Acessado em 20/05/15, 2015.
- Ferraz Júnior, T. S. (1994), *Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão, Dominação*. São Paulo: Atlas
- Lyra Filho, R. (1980), *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB

- Lyra Filho, R. (1981), *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira
- Mendonça, S. (2011), Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *In Educação Temática Digital*, ETD, v. 13, n. 1, 2011.
- Mello Filho, Á. (2015), Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv938908783859H0>>. Acessado em 20/05/15, 2015.
- Plácido e Silva, O. J. de. (2010), *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Gen Forense
- Platão. A. (2000), *República*. São Paulo: Companhia das Letras
- Rodrigues, H. W. (2002), *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. São Paulo Fundação Boiteux
- Rodrigues, H. W. (1988), *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Autêntica
- Rodrigues, H. W. (2000), *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Autêntica
- Rodrigues, H. W. (2000), *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. São Paulo Fundação Boiteux
- Rodrigues, H. W. (2005), *Pensando o ensino do Direito no Século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux
- Sófoclis. (2000), *Antígona*. São Paulo: Companhia das Letras
- Villela, J. B. (2015), Currículo Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783859H0>>. Acessado em 20/05/15, 2015.
- Warat, L. A. (1972), *Ensino e saber jurídico*. Santa Cruz do Sul: FISC
- Warat, L. A. (1985), *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC