

ENSINO JURÍDICO DE ALTA ENERGIA<sup>1</sup>:

UM ENSAIO HISTÓRICO-FILOSÓFICO

HIGH ENERGY LEGAL EDUCATION:

A HISTORICAL-PHILOSOPHICAL ESSAY

AMANDA RIBEIRO MARTINS

NATALIE REZENDE BATISTA

Ξυνὸν δὲ μοί ἐστιν, ὀππότεν ἄρξωμαι·  
τόθι γὰρ πάλιν ἴξομαι αὔθις.<sup>2</sup>

*Parmênides*

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:  
Elas desejam ser olhadas de azul –  
Que nem uma criança que você olha de ave.”

*Manoel de Barros*

### SUMÁRIO

1. Introdução: diagnóstico de um tempo de desconhecimento 2. Ensino jurídico e modelo político dominante: uma perspectiva histórica. 3. Filosofia do Direito: ambígua expansão. 4. Conclusão: Por um empoderamento do ensino jurídico.

**RESUMO:** O presente trabalho trata da Filosofia do Direito e das demais disciplinas propedêuticas do Direito enquanto elementos fundamentais na formação de um jurista. A hipótese lançada é fruto do questionamento sobre o porquê de aqueles que estudam a Ciência Jurídica em nível de graduação se encontrarem tão despreparados para o debate nacional político, social e/ou econômico, dada a completude da mesma. A análise histórica desde a formação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil culminou na percepção de uma insatisfatória condição do ensino jurídico brasileiro atualmente e, durante todo esse período, a acentuação (menos ou mais intensamente) do conhecimento zetético – propiciou os caminhos pelos quais seguiram os cursos de Direito. Ademais, o que se busca hoje é uma expansão qualitativa do ensino, rumando a uma Paidéia para exercício do poder criativo.

---

<sup>1</sup> A expressão “alta energia” é utilizada por ROBERTO MANGABEIRA UNGER para denotar uma democracia capaz de se reinventar continuamente. Cf. UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?* Trad. Antônio Risério Leite Filho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

<sup>2</sup> “Comum, porém, é para mim de onde começarei; pois lá mesmo chegarei de volta outra vez.” (Trad. Fernando Santoro).

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia do Direito. Filosofia Política. Teoria Política. Ensino Jurídico. Educação.

**ABSTRACT:** This work deals with the Philosophy of Law and other propedeutic subjects of Law as fundamental elements in the formation of a jurist. The hypothesis thrown here is the result of questioning why those who study Legal Science at an undergraduated level are unprepared for the national political, social and/or economic debate, given the completeness of it (the science). The historical analysis since the formation of the first legal courses in Brazil resulted in the perception of an unsatisfactory condition of the Brazilian legal education and currently, throughout this period, the accentuation (more or less intensely) zetetic – provided the knowledge paths by which followed the Law courses. Furthermore, what is searched nowadays is a qualitative expansion in education, heading a Paideia to the exercise of creative power.

**KEYWORDS:** Philosophy of Law. Political Philosophy. Political Theory. Legal Education. Education.

## **1. INTRODUÇÃO: DIAGNÓSTICO DE UM TEMPO DE DESCONHECIMENTO**

À sombra da proclamada sociedade do conhecimento – do êxito da Internet e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (IC) – jaz uma face oculta, extremamente perigosa: a sociedade da ignorância, ou, como prefere GONÇAL MAYOS, da incultura cidadã<sup>3</sup>. Frente ao crescimento exponencial de informação produzida coletivamente<sup>4</sup>, os indivíduos veem-se impelidos a se especializar, ou melhor, a se ultraespecializar. Nas palavras de MAYOS: “Somos conscientes de que la ultraespecialización ya no es una decisión libre, sino una necesidad de los nuevos tiempos, que se nos impone a todos de

---

<sup>3</sup> Cf. MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento” de la “sociedad del conocimiento”* e MAYOS, Gonçal. *La “sociedad de la incultura”, ¿Cara oculta de la “sociedad del conocimiento”?*. In: MAYOS, Gonçal; BREY, Antoni (Orgs.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Ediciones Península, 2011, p.13-45; 167-217. É importante ressaltar que a colocação de MAYOS não tem um viés maniqueísta ou apocalíptico, mas essencialmente crítico. “Ninguno de los autores renuncia al proyecto racionalista, ilustrado y científico assumido por la modernidad. No olvidan las potencialidades de la tecnología y sobre todo de las nuevas TIC. Ninguno piensa que cualquier tempo pasado tenga qué ser mejor. Pero coinciden em pensar que el futuro no está garantizado, ni libre de peligros, problemas y retos.” MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento”...*, cit, p. 44.

<sup>4</sup> MAYOS faz uma analogia entre a hipótese malthusiana sobre a produção econômico e a atual produção informacional, designando “proceso malthusiano do saber” a “creciente desproporción entre la capacidade colectiva para generar saber y la capacidade individual para asumirlo e integrarlo en nuestra experiencia vital”. MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento”...*, cit, p. 18.

alguna manera.”<sup>5</sup>. Com cada vez mais especialistas e menos cidadãos, fica comprometida a construção daquilo que é comum. Ainda segundo o filósofo:

“Uma sociedade (especialmente si es democrática) no se construye solo com expertos especializados y sin nada em común entre sí. Lo común deve administrarse (y, portanto, pensarse) em común. Sin esse pensamento o cultura de lo común, la civilización es imposible, y también lo es la sociedad del conocimiento.”<sup>6</sup>

JOAQUIM CARLOS SALGADO já alertou para os perigos de uma crescente tecnicização e suas consequências ético-políticas. SALGADO contrapõe ao Estado Ético Mediato ou Estado Democrático de Direito – lugar de realização da liberdade humana – ao Estado Poiético<sup>7</sup>, no qual há uma alienação do poder para uma burocracia, que justifica a técnica pela técnica e compõe um Estado abertamente a-ético e a-jurídico<sup>8</sup>. Também HENRIQUE CLÁUDIO LIMA VAZ argumenta nesse sentido:

“As sociedades políticas contemporâneas encontram no âmago de sua crise a questão mais decisiva que lhes é lançada, qual seja, a da significação ética do ato político ou da relação entre Ética e Direito. Na verdade, trata-se de uma questão decisiva entre todas, pois da resposta que para ela for encontrada irá depender o destino dessas sociedades como sociedades *políticas* no sentido original do termo, vem a ser, sociedades *justas*. A outra alternativa que se esboça no horizonte é a dessas sociedades como imensos sistemas mecânicos, dos quais a liberdade terá sido eliminada e que se regularão apenas por modelos sempre mais eficazes e racionais de controle do *arbitrio* dos indivíduos, já então despojados de sua razão de ser como homens ou portadores do *ethos*.”<sup>9</sup>

O Direito não escapa a essa tendência ultraespecializadora e alienante, que é componente da crise atual do ensino jurídico. A dogmatização recente, nos últimos cem anos, conduziu a formação universitária do jurista teórico a um tipo de especialização,

---

<sup>5</sup> MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento”...*, cit, p. 26.

<sup>6</sup> MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento”...*, cit, p. 27.

<sup>7</sup> “Vem do *poiein* (fazer, produzir) e se distingue da *techné* (Lima Vaz). O poiético é o fazer humano para conseguir um resultado, um produto. [...] Esse ato que resulta num produto é a *poiésis*, o meio (como tal) é que é a técnica. Uma razão poiética é uma razão servil; o fato, a coisa, conduz a razão. [...] Na ação ética, não há coisa determinando as regras técnicas; o bem é que dirige a ação segundo normas (*nomos*) do próprio sujeito, que é o fim absoluto da ação moral, a pessoa. O bem que se quer realiza-se não através de regras técnicas, mas pela mediação de leis éticas.” SALGADO, Joaquim Carlos. *O Estado Ético e o Estado Poiético*. In: *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, v. 27, n. 2, 1998. Em <[http://200.198.41.151:8081/tribunal\\_contas/1998/02/-sumario?next=3](http://200.198.41.151:8081/tribunal_contas/1998/02/-sumario?next=3)>. Acesso em: 29/08/2012.

<sup>8</sup> Cf. SALGADO, Joaquim Carlos. *O Estado Ético e o Estado Poiético*, cit. O autor também menciona outras duas formas de Estado, quais sejam o Estado Ético Mediato – o Estado Grego –, que comporta uma justificação ética (o bem para indivíduo, enquanto existente numa comunidade, e o Estado Técnico Moderno, no qual “o poder justifica-se internamente pelo próprio mecanismo da sua conquista e exercício”. SALGADO, Joaquim Carlos. *O Estado Ético e o Estado Poiético*, cit.

<sup>9</sup> LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Ética e Direito*. In: *Ética e Direito*. TOLEDO, Cláudia; MOREIRA, Luiz (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.242.

fechada e formalista<sup>10</sup>. Verifica-se, como consequência, um despreparo tamanho dos juristas para enfrentar a realidade e os desafios de seu tempo – por causa da obscurantista educação que recebem – e, conforme diagnosticara SALGADO<sup>11</sup>, sua substituição por economistas, administradores e tecnocratas em geral nos quadros da administração pública.

“Ficaram os juristas de elite reduzidos à condição de técnicos a serviço dos poderosos endinheirados. [...] Esse papel de amanuense, de escriba passivo e obediente, contrasta, de maneira chocante, com o papel norteador que os advogados e juristas desempenharam em outros períodos da história.”<sup>12</sup>.

Partimos, com UNGER, do pressuposto de que, se as ideias, por si mesmas, são impotentes para derrubar a ditadura da falta de alternativas que vivemos, não iremos derrubá-la sem ideias<sup>13</sup>. Nosso trabalho pretende, assim, investigar como promover uma abertura dentro do ensino jurídico, de modo que esse possa se tornar pólo de formação<sup>14</sup> de cidadãos<sup>15</sup> capazes de criar novos caminhos institucionais<sup>16</sup> para o Brasil. Acreditamos que essa abertura passa necessariamente por uma consolidação e expansão das disciplinas propedêuticas<sup>17</sup> dentro dos cursos de Direito.

Para isso, primeiramente, delinearemos os percursos históricos do ensino do Direito no Brasil, focando as relações entre Jusfilosofia, Direito e Poder, a fim de entender a dinâmica entre essas instâncias, bem como o cenário atual. Em seguida,

---

<sup>10</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2011, p. 25.

<sup>11</sup> SALGADO, Joaquim Carlos. *O Estado Ético e o Estado Poiético*, cit.

<sup>12</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*. In: *Cadernos FGV Direito Rio - Textos para discussão nº01*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005, p. 22.

<sup>13</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit, p. 9.

<sup>14</sup> A formação aqui é tomada no sentido da *paideia* grega. O tema será abordado novamente, mas, por ora, basta atentar que “O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. [...] Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a Humanidade, o ‘ser do Homem’ se encontra especialmente vinculado às características do Homem como ser político.” JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 16-17.

<sup>15</sup> “En el siglo XXI tenemos que ser cultos y civilizados de outra manera muy diversa a gran parte del siglo XX; así como también tenemos que aprender a ser ciudadanos de outra manera. El futuro de la humanidad depende, ni más ni menos, de que no nos dejemos caer tan alegremente como hasta ahora em uma ‘sociedad de la incultura’: com ciudadanos sumisos e aislados entre su trabajo y su consumo, encerrados em su privacidade e indiferentes ante lo construído em común, ante la ‘cultura’ cultivada entre todos.” MAYOS, Gonçal. *La “sociedad de la incultura” ...*, cit, p. 215.

<sup>16</sup> “O direito, dizia Hegel na esteira de Herder, é a organização da vida de um povo em instituições.” UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*, cit., p. 6.

<sup>17</sup> São exemplos de disciplinas propedêuticas: Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, História do Pensamento Jurídico, Introdução ao Estudo do Direito.

analisaremos a recente expansão da Filosofia do Direito<sup>18</sup>, traçando as oportunidades que abre (sua potência) e os obstáculos que podem neutralizar a abertura pretendida (seu ato)<sup>19</sup>.

## **2. ENSINO JURÍDICO E MODELO POLÍTICO DOMINANTE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Quando há a necessidade de repensar e reformular o atual modelo do Ensino Jurídico no país é imprescindível que retomemos historicamente o ensino do Direito a fim de compreender as tradições normativas hoje estabelecidas<sup>20</sup>. Posta a situação caótica vista nos cursos jurídicos do Brasil, questionamos a acentuação do conhecimento dogmático frente a uma abrangência mais sócio-política da historicidade e da ciência jurídicas. Assim, coloca WOLKMER que:

“nessa renovação crítica da historicidade jurídica, engendrada e articulada na dialética da vida produtiva e das relações sociais, torna-se imperioso explicitar a real apreensão do que possam significar as formas simbólicas de ‘instituições jurídicas’, ‘cultura jurídica’ e ‘História do Direito’, num contexto interpretativo crítico-ideológico.”<sup>21</sup>.

Por isso, nos parece que cada modelo político – enquanto instituição jurídica – fez prevalecer, ideologicamente, uma estrutura normativa e uma concepção jusfilosófica que mais se adequou a cada época e lugar. Em cada período histórico, existe uma prática jurídica dominante, resultado do evidente e conflituoso devir no orbe cultural<sup>22</sup>, que ordena a vida social a partir da sua hegemonia.

Essa constatação é dada pelo fato de entendermos que uma estrutura jurídica projetada socialmente e, logo, dentro das instituições jurídicas de ensino, funciona como um arcabouço normativo. Esse coordena, então, os demais setores da sociedade através dos controles social e sancionador da administração pública, política e financeira e sobre os órgãos de decisão, inclusive o Judiciário.

---

<sup>18</sup> “Filosofia do Direito”, “disciplinas propedêuticas” e “disciplinas de Fundamentos” serão tomadas como sinônimos ao longo desse trabalho.

<sup>19</sup> Tomamos emprestada a doutrina aristotélica do ato-potência. Para Aristóteles todo ser é em ato e em potência - denotando, assim, movimento ontológico. Todo ser se apresenta primeiro em potência e depois em ato. Ou seja, primeiramente o ser é algo apto a ser transformado em outro - através de sua mudança de sua forma, não de sua matéria - e depois ele é ato, quando chega à aquilo para qual é a sua finalidade. ARISTÓTELES. *Metafísica*, 1069b 7.

<sup>20</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002, p. 2.

<sup>21</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002, p. 2.

<sup>22</sup> HORTA, José Luiz Borges. *História do Estado de Direito*. São Paulo: Alameda, 2011, p. 21.

O processo de formação do Direito brasileiro, ou melhor, do estabelecimento de uma cultura jurídica nacional, que apareceu a partir da Independência, em 1822<sup>23</sup>, e da Constituição Imperial de 1824, introduz o Brasil, ainda que lentamente, na visão de mundo da modernidade, quando houve a racionalização ético-filosófica e técnico-produtiva do Direito após as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX.

Uma das hipóteses a ser lançada será a de que as diversas etapas do ensino jurídico do Brasil, prendendo-se a modelos arcaicos, foram abrindo mão de suas verdadeiras funções e fazendo sobressair um perigoso pragmatismo que não contribuiu para o aperfeiçoamento da ordem jurídica e o futuro do país<sup>24</sup>.

Deste modo, analisaremos a relação entre o ensino jurídico e o modelo político desde o Império Brasileiro até a construção de uma nova democracia, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que redefiniu o lugar da educação na construção de um projeto nacional. Momento que JAEGER define da seguinte maneira:

“todo povo que atinge um grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.”<sup>25</sup>.

## 2.1 PERÍODO COLONIAL E A FORMAÇÃO DA CULTURA JURÍDICA BRASILEIRA

A história do ensino jurídico no Brasil deve começar em Portugal<sup>26</sup>. A cultura que lá havia foi transplantada para cá devido ao processo de colonização a partir do século XVI, sem que fossem observadas as especificidades da colônia e os traços de um Direito nativo. Este, proveniente dos costumes e das leis indígenas. Como se vê, dos três grupos étnicos que originaram nosso país, apenas a influência lusa dominou o processo de formação da nossa cultura jurídica<sup>27</sup>.

Portugal se estabelecera como país mercantil e fez da colônia uma extensão de suas ambições mercantis. Ainda assim, nos momentos iniciais do domínio português, o que prevaleceu, foram os privilégios concedidos ao rei e à nobreza. Esse setor social explorava a população e o poder central, não se preocupando com as demais

---

<sup>23</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva 2011, p. 13.

<sup>24</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. XVI.

<sup>25</sup> JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do Homem Grego*, cit., p. 3.

<sup>26</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 1.

<sup>27</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 3-6.

necessidades sociais e gerando, o que WOLKMER conceituou de “Direito alienígena – segregador e discricionário com relação à própria população nativa”<sup>28</sup>.

A manutenção das imunidades à realeza era feita por meio da implantação das leis portuguesas no Brasil. Algumas vezes, pela inadequação da aplicação do texto português à realidade colonial, foi permitida a promulgação das Leis Extravagantes<sup>29</sup>, que versavam sob matéria comercial.

Não se atendo de forma alguma ao processo educacional dos nativos brasileiros, a Coroa Portuguesa designou à Companhia de Jesus que se encarregasse desta formação na colônia<sup>30</sup>. Por temer o domínio das ideias da Reforma Protestante que se propagavam pela Europa, os padres jesuítas tiveram a missão de instaurar no Brasil uma educação religiosa e arraigada aos dogmas católicos. O currículo de ensino era fechado e mesmo que se lecionassem ciências humanas e filosofia, a atividade livre e criadora não era estimulada<sup>31</sup>.

O descaso tido durante o processo de educação e a experiência político-jurídica, que gerou dissociação entre os direitos da elite governante e da imensa massa da população, perdurou durante os primeiros duzentos anos de colonização até que as reformas impostas pelo Marquês de Pombal<sup>32</sup> fizeram com que possibilidades para ideais iluministas fossem absorvidos. A reestruturação político-jurídica no Brasil limitou o poder do clero (após a expulsão dos padres jesuítas), restringiu os benefícios da nobreza e impulsionou o poder econômico da burguesia. Percebe-se então, que:

“esse movimento renovador do iluminismo pombalino, centrado na abertura aos avanços científico-culturais, na reforma do ensino e da máquina administrativa, e na desestruturação da força jesuítica, favorece as condições para o advento do liberalismo português.”<sup>33</sup>

O liberalismo português foi um movimento que contribuiu, predominantemente, para, em um primeiro momento, a instauração de um ordenamento formalista e

---

<sup>28</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 49.

<sup>29</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 48.

<sup>30</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 3-6.

<sup>31</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 3-6.

<sup>32</sup> O Ministro José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, durante sua gestão preocupou-se em modernizar a administração pública do país e ampliar ao máximo o lucro com as explorações coloniais. Como exemplo de suas reformas administrativas, o Ministro decidiu instaurar a cobrança anual de 1500 quilos de ouro aos comerciantes. Também lutou pela extinção das capitâneas hereditárias. Outra importante medida foi a criação de várias companhias de comércio incumbidas de dar maior fluxo às transações comerciais entre a colônia e a metrópole. Esses são apenas alguns exemplos de como as reformas influenciaram na absorção de ideais liberais dentro da cultura jurídica brasileira que se formava. VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 117.

<sup>33</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 45.

dogmático calcado no idealismo jusnaturalista e, posteriormente, na exegese positivista<sup>34</sup>, durante os anos do Império. Até lá, não houve no Brasil a criação de escolas de ensino superior e de Direito, já que a elite julgava conveniente mandar seus filhos à Universidade de Coimbra. A partir da Independência, o pensamento liberal passa a influenciar a estruturação de uma máquina burocrática e a criação dos cursos jurídicos, como veremos a seguir.

## 2.2 O IMPÉRIO E O BACHARELISMO LIBERAL

A doutrina liberal ascendeu conjuntamente com a burguesia, que lutava contra o absolutismo monárquico. Emergindo como uma nova concepção de mundo, tornou-se uma expressão de liberdade total em diversos setores da sociedade – ético, social, político ou econômico. Tudo isso foi possível graças a seus ideais cheios de princípios de cunho individualista que visavam à regulamentação da vida pessoal em sociedade<sup>35</sup>.

No Brasil, contudo, o liberalismo apareceu com diferentes facetas em cada grupo social. Para os setores marginalizados, ele era a possibilidade de abolição dos preconceitos e das desigualdades sociais. Para aqueles que participaram diretamente do movimento que culminou na Independência em 1822, o conceito significava a eliminação dos vínculos coloniais com Portugal; mesmo que a escravidão e a economia de exportação fossem mantidas como estrutura de produção. Como aponta WOLKMER:

“o liberalismo brasileiro apontaria a necessidade de reordenação do poder nacional e a dominação das elites agrárias, processo esse marcado pela ambiguidade da junção de ‘formas liberais sobre estruturas de conteúdo oligárquico’[...]. Exemplo disso é a paradoxal conciliação ‘liberalismo-escravidão’”.<sup>36</sup>

Diferentemente do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos da América, o liberalismo brasileiro não surgiu de uma revolução burguesa<sup>37</sup> e, dessa forma, foi adequado para dar suporte aos interesses das oligarquias nacionais.

Em 1827, foi sancionada a Carta de Lei que institui a criação de dois cursos jurídicos no país: de São Paulo e de Olinda (posteriormente, transferido para Recife<sup>38</sup>).

---

<sup>34</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 50.

<sup>35</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 74.

<sup>36</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 75-76.

<sup>37</sup> [...] as “origens de nosso liberalismo é por demais reconhecida, indubitavelmente, porque a falta de uma revolução burguesa no Brasil restringiu a possibilidade de que se desenvolvesse a ideologia liberal nos moldes em que ocorreu em países como Inglaterra, França e Estados Unidos. Nesses países, o liberalismo foi a doutrina política libertadora que representou a ascensão da burguesia contra o absolutismo, ‘tornando-se conservadora à medida que a burguesia se instala no poder e se sente ameaçada pelo proletariado.’” WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 75.



Dentro do cenário do ensino jurídico, a concepção doutrinária jusfilosófica hegemônica adotada foi a do Direito Natural. Esta determinava a existência de uma ordem jurídica superior e ideal que ia ao encontro dos ideais da Igreja Católica, tomada como religião oficial por Dom Pedro I. As cadeiras adotadas foram as de Direito Natural, Análise da Constituição, Direitos das Gentes e Diplomacia, Direito Civil, Direito Criminal (com Teoria do Processo Criminal), Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e Prática do Processo<sup>39</sup>, distribuídas ao longo de cinco anos de formação.

O Direito Natural era a base do curso e estava presente em quase metade dos anos de estudo. Isso porque, à época era conveniente o método dedutivo e as concepções metafísicas para chegar a particularidades originadas de generalizações concebidas pelos grandes mestres da ciência<sup>40</sup>. O intento era oferecer aos estudantes um apanhado de princípios universais e que deveriam ser imutáveis<sup>41</sup>, como dogmas<sup>42</sup>.

As faculdades funcionavam como centro de reprodução da legalidade oficial, preocupando-se em sistematizar o liberalismo como ideologia político-jurídica e também fazê-lo prosperar nos quadros da administração pública. Esse panorama foi bem nítido, uma vez que com a saída dos bacharéis dos cursos de Direito, a cultura jurídica

---

<sup>38</sup> Interessante observar a importância da criação do seminário modelar de Bispo Coutinho, em 1800, em Olinda, para o fomento da cultura no Brasil e para determinar o viés mais teórico que a Faculdade de Recife iria tomar a partir da Escola de Recife. “A propósito desse seminário, dissera Capistrano de Abreu que o mesmo exerceu extraordinária influência sobre a mentalidade da pátria e, que sem Azeredo Coutinho não surgiria a geração idealista de 1817. Aliás, o trabalho de Beviláqua parece compartilhar dessa ideia de que tal seminário, realmente, transformou as condições do ensino e, com este, as condições intelectuais da capitania.[...] Era esse o terreno que a Faculdade do Recife iria encontrar já semeado quando nasceu.” SILVA, Antonio Sá da. *O ensino do direito no Brasil: uma excursão pelo sistema, pela herança luso-européia e pelas principais personagens que fizeram sua história*. In: SILVA, Antonio Sá da; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho. *O Ensino do Direito no Nosso Tempo: história, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil*. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010, p. 30.

<sup>39</sup> Lei Imperial de 11 de Agosto de 1827.

<sup>40</sup> Durante o Império, a religião oficial era o Catolicismo. Desta forma, o empirismo e as explicações científicas ainda não eram propagados. Para explicar desde fenômenos naturais até os fatos que constituiriam as leis ou os cursos jurídicos, os lentes (como eram chamados os mestres de ensino do Império de Dom Pedro), deveriam utilizar-se da metafísica e/ou dos dogmas católicos para elucidar seus orientandos. A relação entre as explicações da Igreja e o Direito Natural é feita por Hugo Grócio: “o direito natural é um ditame da justa razão destinado a mostrar que um ato é moralmente torpe ou moralmente necessário segundo seja ou não conforme à própria natureza racional do homem, e a mostrar que tal ato é, em consequência disto vetado ou comandado por Deus, enquanto autor da natureza.” *Droit de la guerre et de la paix*. In: *Dicionário das Obras Políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1997.

<sup>41</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 30.

<sup>42</sup> Notadamente a orientação que tiveram os primeiros cursos de Direito no Brasil – herança lusitana – foi escolástico-tomista e deixou marcas profundas no ensino jurídico brasileiro. Ver SILVA, Antonio Sá da; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho. *O Ensino do Direito no Nosso Tempo: história, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil*. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010.

brasileira passa a se emancipar, principalmente, por meio da elaboração de legislação própria tanto no campo de Direito Público como no de Direito Privado<sup>43</sup>.

Ademais, os movimentos de codificação já bastante intensificados nas últimas décadas do Império e a consolidação sócio-política da burguesia, contribuíram ainda mais para o advento da doutrina jusfilosófica do positivismo.

### 2.3 A REPÚBLICA E O POSITIVISMO ALÉM DA LEI

Antes de analisarmos o desenvolvimento e as modificações sofridas pelos cursos de Direito no Brasil ao longo dos primeiros anos da República, é necessário que nos atenhamos como a nova estrutura político-jurídica – posta devido à promulgação da Constituição de 1891 – influenciou os traços do ensino jurídico.

Sendo assim, percebe-se que o segundo texto constitucional do Estado brasileiro expressou um esqueleto ideológico pautado em valores da filosofia política republicano-positivista, formada pelos princípios do liberalismo individualista clássico. Uma democracia burguesa formal se consolidava – com a “aparência de um discurso constitucional e acentuando o povo como detentor único do poder político”<sup>44</sup> – para formalizar uma ordem socioeconômica beneficiadora apenas dos segmentos oligárquicos regionais.

No que tange ao ensino jurídico, os primeiros anos da República Velha foram marcados por uma forte expansão em números de instituições de nível superior e várias tentativas de estabelecer novas diretrizes curriculares aos cursos de Direito<sup>45</sup>. Fato é que a recente estrutura político-jurídica nascida com o sistema republicano, influenciou massivamente no crescimento e na nova face que os cursos tomariam.

Mesmo ainda sob a influência cultural colonial e de independência, no final do século XIX começaram a surgir no país ideais que romperam com a tradição jusnaturalista. Após a separação entre Igreja e Estado, não havia mais motivos para que se estudasse nas faculdades de Direito a cadeira de Direito Eclesiástico. Isso, juntamente

---

<sup>43</sup> Exemplos de tal produção legislativa da época é Lei Áurea de 1888 (Lei Imperial nº 3353). Destacamos aqui a contribuição acadêmica para a conquista tanto da abolição quanto posteriormente da proclamação da República. Tais causas vinham sendo abraçadas com fervor “pela mocidade acadêmica, fundando jornais e colaborando com outros periódicos fora da Academia.”. SILVA, Antonio Sá da. *O ensino do direito no Brasil*, cit, p.58.

<sup>44</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 109.

<sup>45</sup> O número de instituições de ensino cresceu devido à Reforma de Ensino Livre. Depois dela, faculdades livres poderiam ser criadas por iniciativas particulares, desde que atendessem aos mesmos requisitos (número de disciplinas, exames, etc.) das escolas criadas pelo Ministério da Instrução.

com outras reformas curriculares<sup>46</sup>, permitiu que um caráter mais cientificista fosse posto dentro dos cursos jurídicos, seguindo a tendência da Escola do Recife e da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Tal cunho cientificista emergia hegemônica e uniformemente e em acordo com os interesses crescentes da burguesia urbana liberal, além de representar uma maneira mais adequada às novas condições socioeconômicas proporcionadas pela República<sup>47</sup>.

Os ideais positivistas, além de quebrarem o domínio das explicações metafísicas do período colonial, incentivaram a modernização dos institutos político-legais (os códigos nacionais) e auxiliaram na produção de uma consciência jurídica burguesa laica. Entretanto, essa burguesia era ainda arraigada à legalidade dogmática e continuava a ignorar os problemas reais da sociedade. A doutrina positivista veio tão forte que, como aponta HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES:

“O ensino vigente, ao dizer que o Direito é as normas estatais, contrai, arbitrariamente, a dialética do fenômeno jurídico, deixando em aberto o que tais regras pretendem veicular. Isso traz como consequência a negação de positividade ao que não é direito estatal, que assim se coloca como dogma inquestionável”.<sup>48</sup>

Isto é, o positivismo ideológico adentrou o ensino do Direito tanto nas faculdades oficiais quanto nas faculdades livres acentuando o método dogmático, sem que houvesse espaço amplo para discussões, reflexões e críticas<sup>49</sup>. Ao final da República dos Bacharéis, em 1930, o que tínhamos era um ensino técnico profissionalizante, voltado para o abastecimento das atividades burocráticas do Estado. Com exceção da doutrina jusfilosófica predominante, o panorama não era muito diferente daquele observado nos primeiros anos dos cursos jurídicos de meados do século XIX. Mesmo com um enfoque dogmático, o ensino por meio de uma filosofia positivista garantiu cientificidade – outrora questionável devido às influências metafísico-religiosas – aos cursos de direito até 1930.

#### 2.4 DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS ATÉ O ESTADO NOVO DE VARGAS

---

<sup>46</sup> A maioria das reformas curriculares ocorridas na época versava sobre inclusão ou exclusão de disciplinas na grade curricular dos cursos de Direito, admitiam contratação de professores substitutos para determinadas cadeiras e também dispunham sobre as atividades complementares e práticas que deveriam ser realizadas pelos graduandos.

<sup>47</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 130.

<sup>48</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 41.

<sup>49</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Reforma do Ensino Jurídico: reformar o currículo ou modelo?* In: *Cadernos FGV Direito Rio - Textos para discussão nº02*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

Com o Golpe de Estado de 1930, uma importante figura surge dentro do cenário da história do ensino jurídico no Brasil, FRANCISCO CAMPOS.

Nomeado como Ministro da Educação pelo Governo Provisório, foi ele o responsável pela promoção de reformas<sup>50</sup> tanto no ensino secundário quando no nível universitário, além de ser um dos mentores da Constituição de 1937, marco do Estado Novo. Na reestruturação de Francisco Campos, o curso de Direito foi dividido em dois patamares: Bacharelado e Doutorado, com objetivos bem diferentes um do outro.

O curso de Bacharelado em Direito intentava a formação de profissionais, como consta na exposição de motivos preparada pelo próprio ministro:

“o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação dos práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional”.<sup>51</sup>

E continua quanto ao curso de Doutorado:

“Separado do curso de bacharelado, o curso de doutorado se destina especialmente à formação de futuros professores de Direito, no qual é imprescindível abrir lugar aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática de Direito. O curso de doutorado se distribui naturalmente em três grandes divisões: a do Direito Privado, a do Direito Público Constitucional e a do Direito Penal e ciência Criminológicas”.<sup>52</sup>

Essa reforma educacional<sup>53</sup> provocou o debate sobre a natureza do Estado brasileiro, conservador e oligárquico, a fim de estimular a participação da classe média incipiente<sup>54</sup>. Assim, o novo currículo aprovado veio para substituir os princípios do Direito Romano<sup>55</sup> no ensino jurídico por novos padrões do conhecimento científico do

---

<sup>50</sup> Dentre as reformas postas pelo então ministro, está o decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o decreto nº 19.852, do qual consta a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro.

<sup>51</sup> *Exposição de Motivos aos Decretos 19.851 e 19.852, ambos de 11 de abril de 1931*. Disponível em: Revista Forense, número LXI, fasc. 331, 1931, p 393-402.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> Em suma, a reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. O currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos e a exigência de proficiência em ambos como requisito de ingresso ao ensino superior foram estabelecidos a partir de 1931.

<sup>54</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no século XXI...*, cit., p. 50.

<sup>55</sup> Sobre a influência do Direito Romano no Direito Brasileiro e também no ensino jurídico que se desenvolveu no país, Cf. GIORDANI, C. Mário. *História de Roma*. Petrópolis: Vozes, 1997. (...) “é com os Romanos do final do século III D.C que é estabelecida a justiça oficial e com ela o juiz estatal. Eles perceberam que se fazia necessário o direito na própria condição humana, pelo direito desde a liberdade, à educação, à segurança e principalmente pelos direitos e deveres dos cidadãos. Além de ser o berço do direito, Roma também se destaca pela organização mais eficiente da civilização ocidental: a Igreja Católica Romana. Ela se baseava não só na força de atuação de seus objetivos, mas também na eficácia

Direito, esses, pautados em fundamentos econômicos, em sua autonomia reflexiva e metodológica.

Ainda que se aproximasse um pouco o estudo do Direito da realidade brasileira – por meio de fatos sociais, econômicos e políticos – a maneira como se fazia a ciência era acentuada no aspecto dogmático. Os futuros advogados e demais práticos jurídicos passavam cinco anos nas universidades dedicando-se ao vasto campo do Direito Civil e Comercial, seguindo a legislação vigente e a jurisprudência, uma vez que as disciplinas reflexivas e basilares do conhecimento jurídico – como Filosofia do Direito e História do Direito – foram remanejadas para o nível de doutorado<sup>5657</sup>.

Dentro das Faculdades de Direito, até 1961 – quando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional foi promulgada, alterando novamente o currículo dos cursos de Direito –, o que se viu foi a desarticulação das disciplinas críticas no bacharelado e a fixação do dogmatismo positivista no ensino jurídico. Aos olhos de WOLKMER, Francisco Campos durante a reforma:

“deixa claro seu repúdio a uma deontologia do Direito, fazendo apelo tanto ao positivismo naturalístico quanto à orientação científicista, delegando à filosofia jurídica um papel meramente fenomenológico”.<sup>58</sup>

Após a Reforma Francisco Campos, veio a Revolução Constitucionalista de 1932 e como consequência, a Carta Constitucional de 1934. Pela primeira vez na história constitucional brasileira, são reservados dispositivos específicos ao tema da educação – quando foram estabelecidos princípios legislativos que fundamentam até hoje o Direito Educacional<sup>59</sup>.

Com o advento do Estado Novo e a promulgação da Constituição Federal de 1937, há uma enorme produção legislativa – principalmente a promulgação de diplomas

---

de suas técnicas organizacionais e administrativas. Sua consistência foi tão precisa que permanece nos dias atuais as mesmas formas de organização do Império Romano. Era impressionante a capacidade político-administrativo deste estado, sua cultura e seus valores que perpetuam até hoje nos dias atuais. Estas influências foram essenciais para a consolidação do direito em si, da sua atividade processual e das suas normas que regem o mundo globalizado e são os pilares para as grandes organizações.” GIORDANI, C. Mário. *História de Roma*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 226.

<sup>56</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*, cit., p. 306.

<sup>57</sup> O primeiro curso de doutorado em Direito no Brasil foi criado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais e tinha como única linha de pesquisa a Filosofia do Direito.

<sup>58</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 133.

<sup>59</sup> São aqui destacados: a competência da União para edição de um Plano Nacional de Educação e o estabelecimento de requisitos e parâmetros de qualidade para a oficialização de instituições de ensino.

legais referentes ao Direito Privado<sup>60</sup>. Entretanto, não se viu muito progresso da legislação educacional e quaisquer alterações no currículo começaram a ser feitas por meio de Decreto-Lei, partindo exclusivamente do Poder Executivo. A partir de então, o Estado procurou ocupar uma posição bastante controladora do currículo de ensino.

Uma das consideráveis alterações na época foi a divisão da cadeira de Direito Constitucional em duas: Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional. A segunda disciplina não poderia ser ministrada por professor catedrático de Direito Constitucional em caráter efetivo, durante três anos, devendo a vaga ser ocupada por um professor interino ou por contrato. O que nos concerne, porém, é que a referida mudança não pode ser tomada como totalmente positiva, como aponta VENÂNCIO FILHO:

“o fato não pode ser examinado parcialmente, e a ênfase dada ao estudo do Direito Público representou uma tímida tentativa de contrabalançar o caráter preponderantemente privatista dos nossos cursos jurídicos.”<sup>61</sup>.

Durante a ERA VARGAS sabe-se que os campos social e econômico sofreram transformações significativas, contudo, o setor educacional não acompanhou o desenvolvimento das outras áreas. Após a Reforma Educacional do Ministro Francisco Campos, poucos esforços foram realizados para a manutenção e crescimento dos cursos de doutorado no país e a produção acadêmica durante o período foi praticamente nula.<sup>62</sup>

Nos anos que se seguiram, principalmente após a redemocratização em 1945, muitos princípios da Constituição de 1934 foram resgatados. O projeto de universidades autônomas foi lançado e o processo de federalização de muitos institutos se iniciou. Até a instalação da Ditadura Militar no país, em 1964, o currículo do curso de Direito sofreu alterações, exigindo das faculdades a instalação de um currículo mínimo, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O predomínio da jusfilosofia positivista foi aos poucos sendo substituída pela influência culturalista a partir do desenvolvimento da teoria tridimensional de MIGUEL REALE, a partir da década de 1940. Dessa maneira, WOLKMER elucidou que:

“O culturalismo de Miguel Reale procurou superar as limitações das epistemologias idealistas e empírico-formais, integrando, dinamicamente, os pressupostos normativos com o elemento fático e elemento axiológico, e

---

<sup>60</sup> Entre a nova legislação constituída estão o Código de Processo Civil (D.L. 1608), a Lei de Sociedade por Ações (D.L. 2667), a Nova Lei de Introdução ao Código Civil (D.L. 4657), o Código Penal (D.L. 3689), o Código de Processo Penal (D.L. 3689), além do projeto do Código de Obrigações. VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo, cit.*, p. 309.

<sup>61</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo, cit.*, p. 310.

<sup>62</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo, cit.*, p. 134.

inserindo, a partir de um realismo (ontognoseologia) de matiz kantiano, a experiência da normatividade jurídica no mundo da cultura.”<sup>63</sup>.

Essa, portanto, foi o início uma mudança no pensamento jusfilisófico, refletida timidamente no ensino do Direito, algo que foi estagnado com a Ditadura Militar que se instalou no país.

## 2.5 DITADURA MILITAR E RETRAÇÃO

Com o Golpe Militar de 1964, o Estado adquire mais uma vez a concentração do poder, a fim de que pudesse saber e controlar todo o aparato burocrático e a vida social dos indivíduos<sup>64</sup>. O ensino jurídico se encontrava em tenso momento de crise, posta a corrente dominante positivista que continuava a padecer de um “Direito alienígena”, como dissemos anteriormente, afastando-o da realidade social.

A crise era reflexo da história do ensino do Direito, uma vez que agora, o lugar do jurista na sua criação estava sendo ocupado por economistas, administradores e tecnocratas, visto o despreparo daqueles que saíam dos cursos jurídicos com relação à preparação científica<sup>65</sup>. Como já apontado, esse paradigma era sustentado devido ao caráter normativista do positivismo de inspiração kelseniana<sup>66</sup>.

O Estado era fonte central de todo o Direito e a lei era vista como sua única e legítima expressão. O sistema jurídico no país estava fechado e, para os militares, também coerente. Toda e qualquer influência “extrajurídica”, os questionamentos sociais, econômico e políticos era desprezada e não poderia ser considerada fonte jurídica ou passível de análise dentro e/ou fora das salas das faculdades.

Mais do que nunca, o dogmatismo era acentuado e, nas palavras de JOSÉ EDUARDO FARIA:

---

<sup>63</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 137-138. Nas palavras do próprio Miguel Reale: “Efetivamente, nenhuma *norma jurídica* conclui ou exaure o processo jurígeno, porquanto ela mesma suscita, no seio do ordenamento e no meio social, um complexo de reações estimativas e novas exigências *fáticas* e *axiológicas*. É a razão pela qual não se pode concluir, em última análise, que o Direito seja só normativo: a *norma* é, por assim dizer, uma ponte elástica e flexível entre o complexo fático-axiológico, que condicionou a sua gênese, e os complexos fáticos-axiológicos a que visa atender, no desenrolar do processo histórico.” REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1996, p. 564.

<sup>64</sup> RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988, p. 26.

<sup>65</sup> RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino Jurídico...*, cit., p. 27.

<sup>66</sup> FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987, p. 42-43.

“a abordagem [dogmática] implica, [...], a concepção da cultura jurídica como um simples repertório fixo e imóvel de dogmas, propiciando a concepção da ‘dogmática jurídica’ como um mero conjunto de normas.”<sup>67</sup>

Dessa forma, o regime ditatorial evitava que os alunos e futuros profissionais do Direito tivessem contato com o estudo crítico do conhecimento científico (epistemologia), eliminando então, debates relativos a questões básicas sobre o objeto do saber jurídico. Assim, o curso de Direito continuava a ser ministrado em aulas-conferências, quase sem nenhuma interação dos alunos, sem falar do não aprofundamento em disciplinas importantes para compreensão da ciência jurídica – tais como Filosofia e Sociologia Jurídica<sup>68</sup>.

Ademais, os anos de Ditadura Militar representaram um retrocesso na construção de um pensamento jurídico crítico nacional e as estruturas curricular e de ensino da época deixam suas consequências até os dias de hoje.

## 2.6 1988 E ALÉM: A VIRADA DA RESOLUÇÃO N. 9

Promulgada em outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil voltava a ser democrática após longos anos sob o domínio militar. Agora, sob a ótica plena de um Estado Democrático de Direito, são resguardados direitos fundamentais e sociais, individuais, coletivos ou difusos. A reabertura do país fez com que houvesse inúmeras reestruturações, desde o campo artístico até o setor educacional<sup>69</sup>.

A cultura jurídica nacional sofreu influências teóricas diversas e já não se enxergava mais uma hegemonia tão forte do positivismo de décadas passadas. Sucintamente, elucida WOLKMER:

---

<sup>67</sup> FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987, p. 42-43.

<sup>68</sup> A Reforma de 1962, que estabeleceu pela primeira vez um currículo mínimo para os cursos de Direito, consagrou o modelo abertamente tecnicista postulado na Reforma Francisco Campos de 1931. “Com o advento desta reforma, os cursos jurídicos, para serem integralizados em cinco anos, poderiam se adaptar às necessidades regionais, fixadas em catorze disciplinas mínimas, considerando que até então os currículos eram plenos. A ideia consolidaria a perspectiva iniciada na República Velha, reduzindo cada vez mais os cursos jurídicos a uma simples profissionalização. Essa medida de despolitização da cultura jurídica se evidencia pelo elenco das disciplinas, que exceto no que se refere à disciplina de Introdução ao Estudo à Ciência do Direito, passa-nos uma visão reduzida do Direito, de caráter puramente dogmático.” SILVA, Antonio Sá da. *O ensino do direito no Brasil*, cit., p. 67. A posterior Resolução nº 3/1972 do Conselho Federal de Educação não conseguiu resolver os problemas do ensino no Brasil, seja por ter sido estruturalmente carente ou mal aplicada. Ver também: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no século XXI...*, cit., p. 63-71.

<sup>69</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no século XXI...*, cit., p. 57.



“As novas tendências paradigmáticas que compõem o que se convencionou chamar de ‘pensamento crítico’ ou de ‘crítica jurídica’ rompem e desmitificam as dimensões político-ideológicas que sustentam a racionalidade do dogmatismo juspositivista contemporâneo.”<sup>70</sup>.

Em termos de grandes reformas, tivemos a Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação Superior. Aprovada em 2004, a Resolução nº 9 prevê novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito no país. O ensino do Direito, segundo tal norma, deve estar pautado em três eixos interligados: os Eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática, todos eles descritos no projeto pedagógico do curso de graduação.

Segundo consta da própria resolução, o Eixo de Formação Fundamental visa uma abordagem interdisciplinar e abrangente do ensino jurídico por meio da relação com as demais áreas do conhecimento. Portanto, nele é que são contempladas as disciplinas de enfoque teórico zetético<sup>71</sup>.

O enfoque zetético tem uma função especulativa explícita. Seu estudo, segundo TERCIO SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR, tem como ponto de partida premissas que, *a priori*, são tomadas como verdadeiras porque são comprováveis e verificáveis em alto grau. Isso é, essas premissas são constatações que objetivam informar de maneira adequada aquilo que existiu, existe ou existirá, podendo ser refutadas ou excluídas no decorrer da investigação<sup>72</sup>. Constitui-se, assim, como problematizante (aborda o direito como problema a ser resolvido).

Tal enfoque difere do dogmático, pois o último vale-se de premissas estabelecidas arbitrariamente, por um ato de vontade ou de poder, não sendo passíveis de questionamento<sup>73</sup>. Sua preocupação acentuada com as conclusões, com as respostas a problemas jurídicos, é importante devido à tomada de decisões práticas necessárias ao profissional do Direito.

O estudo jurídico de enfoque zetético é relevante, por outro lado, para aproximação do discente da realidade social-histórico-axiológica em que o Direito se insere. Afinal, a norma jurídica não existe isoladamente, mas se relaciona com fatos e valores sociais de forma dinâmica, sendo que a abordagem do Direito só é integral

---

<sup>70</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*, cit., p. 141.

<sup>71</sup> Especificamente as disciplinas de: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

<sup>72</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito*, cit., São Paulo: Atlas, 2011.

<sup>73</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Reforma do Ensino Jurídico*, cit.

quando engloba essas três dimensões de sua constituição (tratadas por Miguel Reale como fato, valor e norma).

A resolução em vigor determinou, então, que até o ano de 2006 todas as instituições de ensino superior deveriam adaptar-se às novas diretrizes postas aos alunos ingressantes. Muitas delas não cumpriram com a determinação no prazo estabelecido, entretanto, outras reformaram seus currículos e projetos pedagógicos. A questão a se fazer é se a simples reestruturação desses mecanismos de ensino mudará a realidade da cultura jurídica construída no país há mais de dois séculos.

### 3. FILOSOFIA DO DIREITO: UMA AMBÍGUA EXPANSÃO

A Resolução nº 9/2004 é resultado de uma série de discussões e estudos relativos ao ensino jurídico, que se intensificaram especialmente durante as décadas de 1980 e 1990<sup>74</sup> e que, naquela época, culminaram na promulgação da Portaria nº 1.886/1994 do MEC. Em ambos os documentos, destaca-se uma retomada e consolidação das disciplinas de Fundamentos, por meio da inserção e manutenção de um número expressivo delas entre o rol de disciplinas obrigatórias<sup>75</sup>. Todo esse movimento em torno da educação em Direito, a partir dos anos 90, coincide com o reconhecimento da sua crise<sup>76</sup> e passa de forma necessária pela tentativa de resgate<sup>77</sup> do caráter humanístico

---

<sup>74</sup> HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES chega a afirmar que esse foi “o período histórico de maior discussão sobre essa temática [Ensino Jurídico] e também [se apresenta] como o espaço temporal em que houve maior número de propostas e movimentos no sentido de implementar mudanças que solucionassem os problemas diagnosticados.”, com o surgimento de críticas a todos os aspectos do ensino do Direito: metodológicos, curriculares e políticos. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito...*, cit., p. 71. NUNO COELHO e ANTÔNIO SÁ DA SILVA ressaltam a conexão entre tal turbilhão intelectual e a “extraordinária expansão da oferta dos cursos de Direito no país”. SILVA, Antonio Sá; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *O Ensino do Direito no nosso tempo*, cit., p. 13.

<sup>75</sup> VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *A Introdução ao Estudo do Direito*. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FILHO, Roberto Fragale. *O Ensino Jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2006, p. 1.

<sup>76</sup> Sobre a crise do ensino jurídico, RODRIGUES traça um panorama bem completo, considerando fatores internos (ou atinentes ao próprio ensino) e externos (relativos às questões políticas, econômicas e sociais), de modo a desdobrá-la esquematicamente em três outras crises: crise estrutural (crise dos paradigmas político-ideológico e epistemológico); crise funcional (crise do mercado de trabalho e de identidade e legitimidade dos operadores do Direito) e crise operacional (administrativa e acadêmica – tanto didático-pedagógica como curricular). RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito...*, cit., p. 34-35.

<sup>77</sup> No Brasil, quanto ao modelo de ensino jurídico, não há o que se resgatar. “Resgate”, pois, deve ser entendido, aqui, em sentido de longa duração. Só assim, é possível retomar o espírito verdadeiro das universidades e das faculdades de direito, qual seja, aquele civilizacional. LIMA VAZ nos ajuda a entender isso, ao dissertar sobre o surgimento das universidades: “A Universidade mostra, então, uma efetiva vigência histórica: ela torna possível como instituição e, portanto, como órgão normal do corpo social, um permanente confronto da sociedade com as expressões possíveis da sua visão do mundo. Torna possível sua autoconsciência e, por conseguinte, realiza verdadeiramente o saber como cultura: um saber cuja aquisição e cujo exercício abrem ao indivíduo o caminho de uma mais alta realização humana e cujas obras exprimem a perspectiva universal, que é a do grupo no seu projeto mesmo de existência histórica.”

e formador dos cursos de graduação na área. Tal quadro é fomentado pela promulgação da Constituição de 1988, como dito acima, não só por trazer à tona aspirações democráticas de nosso país<sup>78</sup>, como também por seu viés muito mais principiológico<sup>79</sup>, que exige uma compreensão maior dos juristas acerca do Direito em sua completude.

Assim, há uma incipiente expansão das disciplinas propedêuticas nos currículos dos cursos de Direito, a fim de atender as novas demandas jurídico-sociais. Porém, não sejamos ingênuos: se, por um lado, a proposta pode efetivar as expectativas quanto à instauração de uma educação de maior qualidade – voltada para inovação e cidadania; por outro, é possível que não passe (como sucedeu a várias reformas ao longo da história do ensino no país) de mera mudança formal. Segundo RODRIGUES,

“O vício positivista se instala, dessa forma, também nas proposições das reformas, mesmo que mais de 150 anos de continuadas mudanças curriculares não tenham resolvido nenhum dos problemas básicos do ensino do Direito. [...] A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz de solucionar problemas de percepção do próprio mundo.”<sup>80</sup>

---

LIMA VAZ, Henrique de. *Cultura e Universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966, p. 24. JOSÉ LUIZ BORGES HORTA também argumenta: “No tempo e no espaço, a fundação das faculdades de Direito sempre teve um único objetivo, ora mais, ora menos explícito: compreender o humano em suas mais amplas pluralidades – como no brocardo clássico de TERÊNCIO, *Homo sum; humani nil a me alienum puto*, nada que é humano causa espanto a uma faculdade de direito. Esse ideal humanista gera para os educandários jurídicos uma tarefa civilizatória das mais significativas proporções. Transmutar a *pólis* em *civitas* e elevá-la (e a seu povo) ao plano da *civilitas* é a tarefa fundadora de toda e qualquer faculdade de Direito.” HORTA, José Luiz Borges. *Interdisciplinaridade, Direito e Estado: Memórias da Faculdade de Direito da UFMG*. In: *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 104. (No prelo)

<sup>78</sup> MARIÁ BROCHADO destaca que as exigências quanto à educação como formação estão de acordo com o proposto em nossa Carta Magna. “Declarado [o direito à educação] *direito social* já no *caput* do art. 6º da CF/88, é tratado especificamente no art. 205, *caput*: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da **pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho’. E mais: o art. 214 traz: ‘A lei estabelecerá o plano nacional de educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a: promoção **humanística**, científica e tecnológica do País’ (grifos nossos)”. BROCHADO, Mariá. *Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do direito*. In: *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*. Belo Horizonte, n. 48, 2006, p.180. LÊNIO LUIZ STRECK atenta para que a Constituição do Brasil, na esteira de um Constitucionalismo Compromissório exurgente do segundo pós-guerra, afirma o papel de transformação da sociedade que o Direito assume em tal período, ao estabelecer que “o Brasil é uma República que visa a erradicar a pobreza, fazer justiça social, reduzir as desigualdades, etc.” O Direito, pois, não pode ser concebido como mera racionalidade instrumental. STRECK, Lênio Luiz. *Em defesa da pós-graduação acadêmica: Notas sobre a inadequação do mestrado profissionalizante na área do Direito* ou “Das razões pelas quais o Direito não é uma razão instrumental”. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/Texto%20Mestrado%20Profissionalizante%20-%20L%20C3%AAnio%20Streck%20-%20Jacinto%20Coutinho.pdf>>. Acesso em 08/09/2012.

<sup>79</sup> É para tal viés que o sistema jurídico aponta nesse século. Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito...*, cit., p. 20.

<sup>80</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito...*, cit., p. 17. No entanto, o próprio autor reconhece que “a obrigatoriedade da reestruturação dos currículos plenos, imposta por uma norma superior, gera uma necessária discussão interna nos cursos de Direito sobre os novos caminhos a serem seguidos. Esse momento de discussão, se bem aproveitado, pode ser fundamental para a correção dos

### 3.1 POTÊNCIA E ATO DA FILOSOFIA DO DIREITO

A grande chave para entender a oportunidade de abertura – potência – criada pela consolidação da Filosofia do Direito nos cursos jurídicos está no conceito de grego de *paideia* ou formação para a virtude<sup>81</sup>. A esse respeito, MARIÁ BROCHADO elucida:

“A compreensão grega de racionalidade engloba duas esferas que são imediatamente perceptíveis a partir do momento em que nos experimentamos como seres livres: a teórica e a prática. A razão epistêmica (teórica) volta-se para o conhecimento cada vez mais preciso e completo das coisas. A razão prática tem o conhecimento como meio para alcançar um objetivo maior, que é o *agir ético*. Desenvolver-se racionalmente significa aprimorar-se tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Esta é a conclusão expressa nas palavras de Mondolfo: ‘ter cuidado e preocupação da alma para torná-la melhor: intelectual e moralmente ao mesmo tempo, e pelo mesmo processo ativo de purificação da alma’. A formação que pretende essa plenitude do ser humano é o que os gregos entendiam por **paideia**, vocábulo empregado vulgarmente para significar apenas a criação dos meninos (de *paidos*: criança), mas que transcende em muito essa significação.”<sup>82</sup>

Uma educação que seja também moral (pública) e permita às pessoas um amadurecimento do julgamento ético<sup>83</sup> não pode se ater à técnica ou à dogmática: pelo contrário, deve se pautar por disciplinas que propiciem uma visão mais abrangente acerca do Direito, da Ética e da Política – ou seja, do que o Homem é e de como devemos viver; daquilo que é comum, cultural, civilizacional.

Asserta LIMA VAZ:

“Portanto, entre a razão presente na sociedade política, expressa na lei e no Direito, e o indivíduo natural estende-se todo o processo de universalização, propriamente pedagógico (a Política, como Ética, é fundamentalmente uma *paideia*), que eleva o indivíduo à condição de cidadão (*politês* ou *civis*), indivíduo universal, porque vivendo segundo a razão. Ora, a razão da vida política é, exatamente, o Direito.”<sup>84</sup>

“E o caminho dessa educação [paidêutica] é justamente aquele legado de Sócrates, sempre partindo daquela noção inicial da ‘douta ignorância’, característica de

---

rumos do ensino ministrado em cada IES. Ou seja, o olhar dirigido ao curso e as reflexões e discussões sobre sua situação e perspectivas são mais importante do que a própria alteração curricular que lhe serve de pretexto.” RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito...*, cit. p. 18.

<sup>81</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia IV*, apud BROCHADO, Mariá. *Paideia jurídica: pressupostos e caracterização*. In: *Revista do Tribunal de Contas de Minas Gerais*. Ano XXIX, v. 80, n.3 (julho/agosto/setembro. 2011). Belo Horizonte: Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, 2011, p. 102. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1274.pdf>> Acesso em: 29/08/2012.

<sup>82</sup> BROCHADO, Mariá. *Paideia jurídica: pressupostos...*, cit., p. 97.

<sup>83</sup> BROCHADO, Mariá. *Paideia jurídica: pressupostos...*, cit., p.102.

<sup>84</sup> LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Ética e Direito*, cit., p. 213.

sua ironia maiêutica.”<sup>85</sup>. Já na *docta ignorantia* grega, a pergunta tinha prioridade no processo de conhecimento: era ela, a *aporia*, que norteava a saída do *thauma*, do espanto – “a descoberta da razão é desde o início um diálogo com o estranho”<sup>86</sup>. Segundo a hermenêutica filosófica de HANS-GEORG GADAMER, é essa *aporia* que possibilita o desenrolar do processo do saber à medida que “existe dentro da própria pergunta um pensamento dialético, em que, ao mesmo tempo, ela pressupõe uma abertura, mas também apresenta uma limitação”<sup>87</sup>. O conhecer, para o filósofo alemão, não é, portanto, um processo de abstração, passivo, “um conhecimento visto como corpo de dados conceptuais”<sup>88</sup>, mas um “acontecimento, um evento, um encontro”<sup>89</sup>. A pergunta é, dessa forma, um “pensamos”. Conforme SALGADO:

“Tem-se de vincular a ideia da arte de perguntar não ao sofista, mas sim, a Sócrates, em que o resultado a que se chegará em qualquer diálogo que se tenha será o *logos*. Não um *logos* individual, mas, sim, a um *logos* coletivo, um olhar junto, na unidade de uma perspectiva, ou, em outras palavras vai-se chegar na dialética como ‘arte da formação de conceitos como elaboração da intenção comum’.”<sup>90</sup>

A natureza do enfoque zetético é eminentemente dialogal e apenas o diálogo, enquanto encontro, fusão de horizontes<sup>91</sup>, possibilita a abertura hermenêutica vital diante da tradição. Vejamos:

“Em última instância, a especulatividade baseia-se numa negatividade criativa, na natureza do ser, que forma o contexto de toda a asserção positiva. Uma hermenêutica especulativa está viva para o significado desta negatividade, como

---

<sup>85</sup> BROCHADO, Mariá. *Paideia* jurídica: pressupostos..., cit., p.101.

<sup>86</sup> SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho. *Hermenêutica Filosófica e Aplicação do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, p. 94. “O espanto é, enquanto *páthos*, a *archè* da filosofia. Devemos compreender, em seu pleno sentido, a palavra *archè*. Designa aquilo de onde algo surge. Mas este “de onde” não é deixado pra trás no surgir; antes a *archè* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *archein* o que impera. [...] O espanto é *páthos*. [...] É ousado [...] traduzirmos *páthos* por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e con-voca por um apelo. [...] Somente se compreendermos *páthos* como dis-posição (*dis-position*) podemos compreender melhor o *thaumázein*, o espanto. No espanto detemo-nos (*être en arrêt*). É como se retrocedêssemos diante do ente pelo fato de se assim e não de outra maneira. O espanto também não se esgota nesse retroceder diante do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua. Assim o espanto é a dis-posição na qual e para qual o ente se abre.” HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – A Filosofia?* Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 29-30.

<sup>87</sup> SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho. *Hermenêutica Filosófica...*, cit., p. 94.

<sup>88</sup> PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer*. In: *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 197.

<sup>89</sup> PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer...*, cit., p. 197.

<sup>90</sup> SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho. *Hermenêutica Filosófica...*, cit., p. 98.

<sup>91</sup> Fusão entre o nosso próprio horizonte abordado interrogativamente e o horizonte do texto ou do ato, que é a herança ou tradição de que fala Gadamer. “Assim, o encontro com o horizonte do texto que nos foi transmitido, de facto ilumina o nosso horizonte e leva à auto-revelação e à autocompreensão; o encontro transforma-se num momento de revelação ontológica.” PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer...*, cit., p. 203.

se fosse a fonte de toda a nova revelação do ser e como se fosse um **antídoto constante relativamente ao dogmatismo.**”<sup>92</sup> (grifos nossos)

É esse combate constante à estagnação dogmatista, traduzido em um compromisso com a criação permanente do novo<sup>93</sup>, em uma abertura contínua dos arranjos sociais que deve se pautar a educação – em especial, a educação jurídica –, enquanto fonte principal da “difusão de um impulso experimental na sociedade e na cultura”<sup>94</sup>.

“Nenhuma ordem social pode ser morada definitiva ao espírito humano assim concebido. No entanto, uma ordem será melhor que outra se diminui o preço de subjugação que temos de pagar para ter acesso ao outro. Uma ordem será melhor que outra **se multiplica oportunidades para sua própria revisão**, atenuando assim a diferença entre agir dentro dela, em seus termos, e julgá-la desde fora, em nossos termos. Uma ordem será melhor que outra se nos capacita a deslizar o foco de nossas vidas daquilo que se repete para o que ainda não se presta à repetição: a perpétua criação do novo. Não a humanização da sociedade, mas a divinização da humanidade, é a mensagem desta profecia.”<sup>95</sup> (grifos nossos)

Porém, essa especulação paidêutica não está desvinculada da *práxis*, pelo contrário: *theoría* e *práxis* aqui se confundem. Nisto é que reside sua potência emancipadora: à medida que está – enquanto *paideia* – “marcada por esta preocupação revolucionária que procura meios estritamente racionais para induzir o indivíduo à prática das virtudes, de uma maneira tal que ele mesmo pudesse refletir sobre seus atos e tornar-se seu próprio tribunal.”<sup>96</sup> É, assim, essencialmente democrática, tanto como

---

<sup>92</sup> PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer...*, cit., p. 214.

<sup>93</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 70.

<sup>94</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 70.

<sup>95</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 173.

<sup>96</sup> BROCHADO, Mariá. *Paideia jurídica: pressupostos...*, cit., p. 99. JOÃO BAPTISTA VILLELA, ao defender uma ordem jurídica não-coercitiva, alerta para a pequenez na qual o homem recai quando recorre apenas a fatores externos (e, portanto, dogmáticos, não-reflexivos) para guiar suas ações. “A coerção, com seu imanente apelo ao medo, é também um convite a que a sociedade de homens, ao invés de livre e feliz, se torne uma imensa e sombria colônia de eunucos e escravos. Que a abdicação da liberdade importe alívio é verdade e é compreensível. O exercício da autodeterminação constitui, ao mesmo tempo, grandeza e dor, crescimento e pena, morte e ressurreição do ser humano. Quem, pois, se recusa a liberdade, não padece a angústia de decidir. Ao preço, porém, de não crescer. De continuar sempre menos, de um modo ou de outro, por preguiça ou covardia, como lembrava Kant a quase duzentos anos.” E continua: “Se se quer para o futuro expressões convivenciais inspiradas no amor e na justiça, na dignidade e na confiança, tem-se de restituir ao homem a superior liberdade de responder, ele próprio, aos deveres que decorrem da vida em sociedade. O homem só é feliz à condição de ser livre. Só é livre, quando responsável. E só é responsável se os motivos de sua conduta estão dentro e não fora dele.” VILLELA, João Baptista. *Direito, Coerção e Responsabilidade: por uma ordem social não-violenta*. Faculdade de Direito da UFMG: Belo Horizonte, 1982, p. 30-32.

perpétua criação do novo<sup>97</sup> quanto como fortalecimento dialético dos cidadãos no Estado<sup>98</sup>, empoderando-os<sup>99</sup>. Eis aí seu caráter ético:

“Assim que mudamos de fato, ou reconsideramos em nossa imaginação, nossas práticas e arranjos, **também revemos nosso entendimento de nossos interesses e ideais**. Este pensamento de baixo para cima e de dentro para fora desvela a ambiguidade no meio do dogma – e a oportunidade, camuflada em meio às restrições.”<sup>100</sup> (grifos nossos)

No entanto, a simples consolidação da Filosofia do Direito nos currículos não basta se for encarada de modo dogmático<sup>101</sup> e estanque – a Filosofia em seu ato. Ela só pode significar verdadeira abertura para uma *paideia* caso for encarada a mudança de postura educacional implícita na alteração curricular – uma postura problematizante e interdisciplinar. Por isso, TÉRCIO SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR argumenta a necessidade de transformação do modelo, não do currículo:

“No campo jurídico, o enfoque curricular acaba por instaurar assim uma dicotomia (artificial) entre ciência e técnica, transformando-se as Faculdades de Direito em verdadeiras fábricas de fórmulas prontas, sem laboratórios de pesquisa. Acreditamos, por isso, que o fulcro real de uma reforma do ensino jurídico não está na mudança dos elementos componentes do modelo (reforma do currículo), mas, muito mais e sobretudo, na reforma do próprio modelo. Sugerimos assim a adoção do modelo pergunta-resposta que nos obriga a ver o

---

<sup>97</sup> “Democracia diz respeito, também, a permanente criação do novo”. UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 161.

<sup>98</sup> A esse respeito, a interpretação de HEGEL de JOAQUIM CARLOS SALGADO é pertinente: “Do lado da singularidade, a personalidade abstrata do direito e a subjetividade da moralidade encontram, pela educação da família e pelo trabalho na sociedade civil, sua realização na individualidade ética no Estado, reconhecida a todos. Do lado da universalidade, a unidade imediata da família e a divisão da sociedade civil resultam na unidade mediatizada do Estado, ou seja, o indivíduo na sua particularidade e a ‘sociedade’ individual e o individual é o social, como liberdade concreta ou unidade da liberdade subjetiva e da liberdade objetivada nas instituições do Estado.” SALGADO, Joaquim Carlos. *A Ideia de justiça em Hegel*. Edições Loyola: São Paulo, 1996, p. 421. Nessa linha, diz BROCHADO: “Além da necessidade do aprendizado das virtudes (inclusive da justiça, como virtude da proporção entre os homens), para que seja possível a formação da identidade ética de cada indivíduo, também há que se formar o indivíduo no espírito das melhores leis de seu tempo; [...]”.

<sup>99</sup> Empoderamento (“empowerment”) é um termo do âmbito econômico, cunhado por Kenneth Blanchard e Paul Hersey em 1988, cuja ampliação se dá contemporaneamente na tentativa de elaboração de uma “teoria do empoderamento” em relação a melhoria das práticas democráticas pela máxima concretização da potência construtiva dos cidadãos e da humanidade. Cf. MAYOS, Gonçal. *Dificuldades...*, cit., nota n. 1.

<sup>100</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 170.

<sup>101</sup> Note-se que o próprio ensino das disciplinas propedêuticas pode ser dogmático, bem como sua suposta produção. MICHEL VILLEY já alertara para a existência de dogmatismos até mesmo entre “filósofos do direito”: “Duas atitudes nos parecem imprescindíveis para nossa disciplina: 1º) a dos puros técnicos do direito, que não querem nem mesmo imaginar que possam existir outros princípios além daqueles a partir dos quais eles trabalham e que negam até mesmo a existência dos problemas da filosofia do direito; 2º) a outra, frequente entre os “filósofos do direito”, dos que se encerram num único sistema, e que, conhecedores de uma única filosofia, por exemplo, da de Kant ou da de Marx, procuram aplica-la ao direito, sem querer saber nada das outras, incapazes de pôr em questão seu próprio método, seus princípios. A dúvida, sobretudo em relação aos próprios princípios é, a meu ver, uma característica da filosofia.” VILLEY, Michel. *A Formação do Pensamento Jurídico Moderno*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 9.

direito como um conjunto de questões fundamentais, que atravessam as diferentes disciplinas, dando-lhe uma unidade dinâmica”<sup>102</sup>.

Na esteira da limitação dogmática da Filosofia do Direito, está o que UNGER chamou de novo formalismo, que, em tese, amplia a discussão jurídica a fim de

“conceder ao jurista a tarefa de melhorar o direito ao reinterpretá-lo, reportando-o a interesses mais gerais e diminuindo a influência das concessões aos ‘lobbies’. E, como parte do preço da interpretação saneadora, evitar de questionar as instituições ou de realçar a contingência e as contradições das soluções existentes.”<sup>103</sup>.

A recente expansão das disciplinas propedêuticas, pois, oscila no tênue limiar entre uma transformação significativa no ensino do Direito – e, conseqüentemente, nos rumos institucionais do país, em sintonia com um vanguardismo experimentalista<sup>104</sup> baseado na cooperação-inovação – e a manutenção de um sistema educacional obsoleto, tecnicista – e de uma sociedade liberal-patrimonialista e arcaica. “Tornamo-nos o que somos ao viver o direito, e o ensino do Direito integra o processo pelo qual o direito se torna o que é. De certa forma, nosso destino, enquanto comunidade, está em jogo nas Faculdades de Direito.”<sup>105</sup>. Ou mais: o que está em jogo “é a nossa habilidade para dar consequência prática à doutrina essencial da democracia: fé nos poderes construtivos de homens e mulheres comuns – e o compromisso de elevá-los, para engrandecê-los”<sup>106</sup>.

#### 4. CONCLUSÃO: POR UM EMPODERAMENTO DO ENSINO JURÍDICO

Desde a criação dos cursos jurídicos no país, a formação dos profissionais ou estudiosos do Direito foi sempre fechada, formalista e acentuada em um conhecimento dogmático que, como vimos, beira o dogmatismo<sup>107</sup>. Depois de mais de 180 anos do estabelecimento de uma cultura jurídica propriamente brasileira, essa continua incapaz de ir ao encontro da realidade social, de imaginá-la e reconstruí-la como Direito (*strictu sensu*)<sup>108</sup>.

---

<sup>102</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Reforma do Ensino Jurídico: reformar o currículo ou modelo?*, cit., p. 7.

<sup>103</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*, cit., p. 4.

<sup>104</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?*, cit., p. 67.

<sup>105</sup> COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *Contornos políticos, institucionais e epistemológicos da crise do ensino jurídico*. In: SILVA, Antonio Sá; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *O Ensino do Direito no nosso tempo*, cit., p. 124.

<sup>106</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor*, cit., p. 71.

<sup>107</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Reforma do Ensino Jurídico: reformar o currículo ou modelo?* In: *Cadernos FGV Direito*, cit., p. 5.

<sup>108</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*. In: *Cadernos FGV Direito Rio*, cit., p. 22.



Já se sabe também que o tradicionalismo arraigado presente nas faculdades de Direito do Brasil resultou na substituição e na marginalização dos juristas brasileiros do debate nacional<sup>109</sup>, os tendo deixado na mera condição de operadores, ainda que seja na esfera da Ciência Jurídica onde estejam os

“esforços para acabar com as impunidades, para desprivatizar o Estado, para criar mecanismos que permitam aos governos superar a escolha entre o ‘laissez-faire’ e a rendição às clientelas, para resguardar os trabalhadores e investidores, para identificar e combater as formas mais ou menos veladas de opressão e exclusão na sociedade brasileira.”<sup>110</sup>

Posta a situação caótica no ensino jurídico brasileiro, conforme expusemos ao longo desse trabalho, já há algum tempo juristas como UNGER e filósofos como MAYOS concordam pela empoderação daquele. Isto é, o ensino deve descentralizar as ações entre os diversos colaboradores de sua instituição e dar autonomia a ela e aqueles que a compõem<sup>111</sup>.

Na mesma concepção tomada pelos demais pesquisadores, TÉRCIO SAMPAIO é incisivo ao dizer que hoje o que temos são compartimentos estanques que não permitem a interação entre as disciplinas e impossibilitam a visão da Ciência Jurídica como um todo. Segundo ele, é muito mais contundente a atenção ao conteúdo de cada tema enquanto disciplina do que à importância de um sob o outro.

“Ao se dar mais importância à estrutura do que ao repertório, estamos dizendo que uma reforma do ensino jurídico pode por em segundo plano o problema do currículo mínimo, privilegiando, ao contrário, currículos variáveis, onde se dê maior importância à formação do que informação.”<sup>112</sup>

No mesmo viés vem WOLKMER, ao dizer que:

“repensar seriamente a trajetória da cultura jusfilosófica tradicional no Brasil, como têm feito estes e outros intérpretes, desperta para a construção de um pensamento crítico-interdisciplinar, marcado por uma racionalidade jurídica emancipadora e por uma ética da alteridade, expressão de novas práticas sociais participativas.”<sup>113</sup>

O que concebemos, seja ao longo da perspectiva histórica, seja traçando a importância da Filosofia do Direito enquanto elemento fundamental na educação

---

<sup>109</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. In: *Cadernos FGV Direito Rio, cit.*, p. 21.

<sup>110</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. In: *Cadernos FGV Direito Rio, cit.*, p. 22.

<sup>111</sup> MAYOS, Gonçal. Dificuldades..., *cit.*, p. 34.

<sup>112</sup> FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Reforma do Ensino Jurídico: reformar o currículo ou modelo? In: *Cadernos FGV Direito, cit.*, p. 8.

<sup>113</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil, cit.*, p. 142.

jurídica, é a necessidade de moldar, na teoria e na prática, um programa ou projeto científico para a reestruturação democrática do Direito. Essa deve ser, antes de tudo, pautada no pluralismo e na interdisciplinaridade.

Por isso, a ideia de empoderar faz todo sentido: visto que a autonomia proposta dentro de um novo currículo do curso iria gerar uma adaptação do ensino do Direito às práticas específicas de um ensino de vanguarda nas ciências. Assim, aquela garantiria propriedade sobre um conjunto de problemas e soluções e, logo, daria mais espaço ao estudioso para pesquisar e pensar. A valorização da pesquisa e da atividade criativa abre espaço para a possibilidade de uma expansão qualitativa, ou seja, uma Paidéia pra o exercício do poder criativo.<sup>114</sup>

Como ensina SALGADO, “Paideia é o ideal de formação do homem para a liberdade.”<sup>115</sup> A Filosofia do Direito, portanto, proporciona a formação humanística, ética e cidadã do graduando, reconectando-o com o seu entorno cultural. Na seminal lição de MARIÁ BROCHADO:

“Temos então que a cultura é o habitat do *ethos*. Sendo o ‘edifício da cultura’ a ‘morada do ser humano’, usando expressões de Pe. Vaz, há homologia entre a cultura e o *ethos*. Aquela é ‘expressão do ser propriamente humano do indivíduo e da comunidade’; este é ‘a face da cultura que se volta para o dever ser.’ E a educação é o veículo de ambos, que têm como propriedade fundamental a capacidade de se preservarem no tempo, na forma do que denominamos tradição, portadora da identidade histórica que torna tanto cultura quanto *ethos* reconhecíveis pelos indivíduos numa comunidade.”<sup>116</sup>

Essa dita formação do estudante de Direito e futuro jurista – enquanto agente de transformação da realidade – implica na redefinição das faculdades, uma vez que o papel desse jurista deve ser modificado. Foi o que esclareceu UNGER:

“O entendimento e a ação [enquanto teoria e prática] exigem substituir ambas as concepções supersticiosas pela visão de uma realidade que se pode decompor e recompor, por parte e passo por passo. Alcançar este poder do intelecto e da vontade é o objetivo superior não só do currículo das alternativas institucionais, mas também de toda a proposta para inaugurar um novo ensino de Direito no Brasil. Um ensino que ofereça ao Brasil melhores condições para tornar fecunda sua afirmação nacional.”<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> BROCHADO, Mariá. *Paideia* jurídica: pressupostos..., cit., p.104.

<sup>115</sup> SALGADO, Joaquim Carlos. *A Idéia de Justiça no Mundo Contemporâneo: Fundamentação e aplicação do Direito como Maximum Ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 257.

<sup>116</sup> BROCHADO, M.; ABREU, D. e MIRANDA, N.F. *Educação em direitos humanos: uma contribuição mineira*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2009. p. 19.

<sup>117</sup> UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. In: *Cadernos FGV Direito Rio, cit.*, p. 43.

Ademais, a abertura proporcionada pelo estudo zetético – considerado amplo e propício às atividades criativa e de reflexão – demanda uma interdisciplinaridade – para não dizer transdisciplinaridade – sem igual nas disciplinas dogmáticas. As disciplinas propedêuticas, além de promover a necessária reflexão sobre o conteúdo estritamente normativo, viabilizam o intercâmbio, tanto material quanto metodológico.

A palavra grega *xynon*, que pode ser traduzida tanto por “comum” quanto por “encontro”<sup>118</sup>, sintetiza a *paideia* da qual aqui falamos – formação em sua plenitude; um “pensamos”, afinal. Essa abertura que é o caminhar paidêutico não significa outra coisa senão reaprender a olhar o mundo de modo inovador, assemelhando-se nesse ponto à visão poética.

“Portanto, como Gadamer nos diz, o juízo poético é especulativo, na medida em que não copia o mundo a partir do ser, não se limita a espelhar a visão das coisas na ordem existente, mas antes nos apresenta a nova visão de um mundo novo pela mediação imaginativa da invenção poética.”<sup>119</sup>.

O mundo não quer mais ser olhado por pessoas razoáveis: ele demanda reinvenção – a verdadeira grade pauta do processo de educação. Segundo HANNAH ARENDT:

“A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”<sup>120</sup>.

Dessa forma, renovar o ensino jurídico é sobretudo uma tarefa de amor.

---

<sup>118</sup> Ver PARMÊNIDES, XENÓFANES. *Filósofos épicos I: Parmênides e Xenófanes*, fragmentos. Trad. Fernando Santoro. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação da biblioteca nacional, 2011, p. 88.

<sup>119</sup> PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer*, cit, p.213.

<sup>120</sup> ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mário W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000, p. 247.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A crise da educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mário W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000, p. 221-247.
- ARISTÓTELES. *Metáfisica*. In: *Cadernos de História da Filosofia*. Campinas: UNICAMP, Série 3, v. 15, n. 1, p. 201-221, jan.-jun. 2005.
- BROCHADO, Mariá. *Paideia jurídica: pressupostos e caracterização*. In: *Revista do Tribunal de Contas de Minas Gerais*. Ano XXIX, v. 80, n.3 (julho/agosto/setembro. 2011). Belo Horizonte: Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, 2011, p. 96-115. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1274.pdf>> Acesso em: 29/08/2012.
- BROCHADO, Mariá. *Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do direito*. In: *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*. Belo Horizonte, n. 48, 2006, p. 159-188.
- Droit de la guerre et de la paix*. In: *Dicionário das Obras Políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1997.
- Exposição de Motivos aos Decretos 19.851 e 19.852, ambos de 11 de abril de 1931*. Disponível em: *Revista Forense*, número LXI, fasc. 331, 1931. p 393-402.
- FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Reforma do Ensino Jurídico: reformar o currículo ou modelo?* In: *Cadernos FGV Direito Rio - Textos para discussão nº02*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2011.
- GIORDANI, C. Mário. *História de Roma*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – A Filosofia?* Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- HORTA, José Luiz Borges. *História do Estado de Direito*. São Paulo: Alameda, 2011.
- HORTA, José Luiz Borges. *Interdisciplinaridade, Direito e Estado: Memórias da Faculdade de Direito da UFMG*. In: *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 104. (No prelo)

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Ética e Direito*. In: *Ética e Direito*. TOLEDO, Cláudia; MOREIRA, Luiz (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 205-242.

LIMA VAZ, Henrique de. *Cultura e Universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966.

MAYOS, Gonçal. *Dificultades para el “empoderamiento” de la “sociedad del conocimiento”*. In: MAYOS, Gonçal; BREY, Antoni (Orgs.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Ediciones Península, 2011, p.13-45.

MAYOS, Gonçal. *La “sociedad de la incultura”, ¿Cara oculta de la “sociedade del conocimiento”?*. In: MAYOS, Gonçal; BREY, Antoni (Orgs.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Ediciones Península, 2011, p. 167-217.

PALMER, Richard E. *A hermenêutica filosófica de Gadamer*. In: *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 197-219.

PARMÊNIDES, XENÓFANES. *Filósofos épicos I: Parmênides e Xenófanes, fragmentos*. Trad. Fernando Santoro. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação da biblioteca nacional, 2011.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1996.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SALGADO, *A Ideia de justiça em Hegel*. Edições Loyola: São Paulo, 1996.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A Idéia de Justiça no Mundo Contemporâneo: Fundamentação e aplicação do Direito como Maximum Ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SALGADO, Joaquim Carlos. *O Estado Ético e o Estado Poiético*. In: *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, v. 27, n. 2, 1998. Em <[http://200.198.41.151:8081/tribunal\\_contas/1998/02/-sumario?next=3](http://200.198.41.151:8081/tribunal_contas/1998/02/-sumario?next=3)>. Acesso em: 29/08/2012.

SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho. *Hermenêutica Filosófica e Aplicação do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

SILVA, Antonio Sá; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *O Ensino do Direito no Nosso Tempo: história, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil*. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010.

STRECK, Lênio Luiz. *Em defesa da pós-graduação acadêmica: Notas sobre a inadequação do mestrado profissionalizante na área do Direito ou “Das razões pelas quais o Direito não é uma razão instrumental”*. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/Texto%20Mestrado%20Profissionalizante%20-%20L%C3%AAnio%20Streck%20-%20Jacinto%20Coutinho.pdf>>. Acesso em 08/09/2012.

UNGER, Roberto Mangabeira. *O que a esquerda deve propor?* Trad. Antônio Risério Leite Filho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil*. In: *Cadernos FGV Direito Rio - Textos para discussão nº01*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005, p. 16-38.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva 2011.

VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *A Introdução ao Estudo do Direito*. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FILHO, Roberto Fragale. *O Ensino Jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2006, p. 1-22.

VILLELA, João Baptista. *Direito, Coerção e Responsabilidade: por uma ordem social não-violenta*. Faculdade de Direito da UFMG: Belo Horizonte

VILLEY, Michel. *A Formação do Pensamento Jurídico Moderno*. Trad. Cludia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.