

**ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE PELO PRISMA DA  
EPISTEMOLOGIA JURÍDICA**

LEGAL EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS THROUGH A PERSPECTIVE OF  
LAW EPISTEMOLOGY

**Paulo Victor Pinheiro de Santana**

**RESUMO**

O ensino jurídico no Brasil é frequentemente apontado como “em crise” ou deficiente. As causas e as soluções indicadas pela literatura são variadas e até mesmo conflitantes, frequentemente partindo de perspectivas diversas. O presente trabalho buscará abordar, de forma sucinta, do que se trata a mencionada crise no ensino jurídico brasileiro, dando-se preferência a uma abordagem da questão sob um prisma epistemológico. Almeja-se identificar quais as principais deficiências do ensino do Direito no Brasil e como elas estão diretamente relacionadas à falta de compreensão e de crítica de temas típicos da Epistemologia Jurídica, tais como o conceito e o objeto da Ciência Jurídica. Em seguida, buscar-se-á demonstrar como o ensino jurídico no Brasil está relacionado a uma ideia de dogmática jurídica, prejudicial à formação dos estudantes e ligada a uma concepção epistemológica de Direito pouco condizente com a realidade do País.

**PALAVRAS-CHAVES:** ENSINO JURÍDICO; EPISTEMOLOGIA JURÍDICA;  
DOGMÁTICA JURÍDICA.

**ABSTRACT**

Legal education in Brazil is usually pointed out as “in crisis” or deficient. The causes and the solutions indicated by the literature are varied and even conflicting, often starting from different outlooks. This paper aims to approach, on a brief way, what is this aforementioned crisis in Brazilian legal education, giving preference to an epistemological approach. One aims to identify which are the main deficiencies in the legal education in Brazil and how they are directly related to a lack of understanding and critic about typical themes from Law Epistemology, such as the concept and the object of the Jurisprudence. Next, one aims to show how legal education in Brazil is related to an idea of legal dogmatics, harmful to the students’ training and connected to an epistemological concept of the Law with little regard to the country’s reality.

**KEYWORDS:** LEGAL EDUCATION; LAW EPISTEMOLOGY; LEGAL DOGMATICS.

## 1 INTRODUÇÃO

A análise do ensino jurídico no Brasil não é recente, destacando-se sua importância principalmente a partir da década de 1940, com as críticas feitas por San Tiago Dantas acerca da formação dos juristas. Desde o discurso do autor referido em 1941 (*in* UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1978, pp. 39-45), sucessivas críticas e propostas têm sido feitas, apontando-se falhas no ensino do Direito no País sob diferentes ângulos: estrutural, ideológico, metodológico, epistemológico, etc. Não importa sob qual desses ângulos seja analisado, o ensino jurídico brasileiro sempre é apontado como deficiente ou “em crise”.

A questão perpassa, com frequência, a definição do conteúdo a ser ensinado nas faculdades de Direito, ou seja, o currículo jurídico a ser adotado. Trata-se de uma decisão acerca do que é importante e necessário que um estudante saiba a fim de que possa se tornar um jurista, apto a exercer quaisquer das profissões privativas da categoria no País ou fora dele.

Examinando o problema de forma mais aprofundada, nota-se que, além do aspecto prático da composição do currículo acadêmico, a questão trata diretamente de uma indagação da Epistemologia Jurídica: qual o objeto da Ciência Jurídica? As diferentes respostas dadas à pergunta vão definir as matérias consideradas essenciais e a abordagem que se dará a elas.

Por trás de currículos acadêmicos, portanto, há uma escolha epistemológica, muitas vezes ignorada pelos estudiosos do Direito. Uma vez que essa opção é incorporada aos currículos - principalmente por meio de determinações do Ministério da Educação -, repete-se uma só visão da Ciência Jurídica de forma acrítica, formando-se novos juristas, então alunos, que, por sua vez, tendem a reproduzir a mesma posição epistemológica acerca do Direito.

Quer-se dizer, com isso, que estudar a forma como se dá o ensino jurídico no País requer um exame de Epistemologia Jurídica, buscando-se discutir qual é, afinal, o objeto da Ciência do Direito. Por óbvio que não é esse o único ponto falho no ensino jurídico brasileiro, mas, considerando-se os objetivos e as dimensões deste trabalho, será o único tratado com maior profundidade.

Desta feita, o presente trabalho buscará discutir como alguns dos problemas atribuídos ao ensino do Direito no Brasil estão diretamente relacionados a uma epistemologia do Direito equivocada e estreita, que, ao limitar o objeto de estudo da Ciência do Direito, mutila a compreensão que se pode ter do fenômeno jurídico, contribuindo para uma formação deficiente dos juristas brasileiros. Para tanto, será necessária uma exposição breve do histórico da educação jurídica no País.

Em seguida, buscar-se-á demonstrar como essa opção epistemológica contribui para a adoção de uma ideia de dogmática jurídica, tão presente no País. Investigar-se-á, então, se essa posição dogmática é sustentável diante da ideia de uma Ciência Jurídica e quais as consequências dessa visão do Direito para a formação dos futuros juristas.

Por fim, apresentam-se possíveis caminhos para a superação desse quadro epistemológico do Direito no País.

## **2 HISTÓRICO E PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE DIREITO NO BRASIL**

Criadas em 1827, as primeiras faculdades de Direito do Brasil foram instaladas em São Paulo (SP) e Olinda (PE) – posteriormente transferida para Recife -, sob forte influência de juristas brasileiros egressos da Universidade de Coimbra, em Portugal (BEZERRA, 2008, pp. 62-63).

Estabelecidas cinco anos após a independência do País, os referidos cursos tinham por um de seus objetivos formar uma classe autóctone de juristas e de intelectuais brasileiros, para que ocupassem os cargos da administração pública do Estado recém-criado (RODRIGUES, 1988, p. 19). Para tanto, o acesso aos cursos jurídicos era restrito aos integrantes das altas classes sociais, sobretudo a aristocracia rural, justificando ou legitimando sua participação nos órgãos de poder do Estado. Nesta toada, destaca Roberta Teles Bezerra (2008, p. 65):

Estes primeiros momentos da história já demonstravam o que o ensino jurídico representaria no Brasil, um estudo voltado exclusivamente para a elite e para viabilização dos seus interesses. Conseqüentemente um estudo voltado a traduzir a ideologia política dominante – o liberalismo, e tinha por fim a manutenção do *status quo* da monarquia e da burguesia, esta, representada no Brasil pelos grandes proprietários de terra.

Com formação de cunho político liberal, os primeiros cursos de Direito sofriam forte influência do pensamento iluminista e da Escola da Exegese francesa. As aulas expositivas buscavam passar aos alunos as leis vigentes e sua “correta” forma de interpretação e subsunção, perpassando o direito positivo brasileiro - ainda integrado por inúmeros diplomas portugueses, herança do período colonial -, o direito romano e o direito canônico. Havia, então, pouca ou nenhuma preocupação com disciplinas propedêuticas, de caráter crítico ou de outros ramos do conhecimento, como Sociologia, Economia, Antropologia, etc.

Em 1891, o ensino jurídico brasileiro foi reformado pela primeira vez. Tendo como um de seus defensores Rui Barbosa, essa primeira reforma visava a permitir a expansão dos cursos de Direito pelo País, criando-se novas faculdades, e modificar o currículo jurídico,

inserindo disciplinas propedêuticas de cunho humanístico<sup>1</sup> (Sociologia, Economia, Filosofia, etc.) (LIMA *in* ARAÚJO, 2010, p. 35) e retirando o direito eclesiástico. Não obstante, a influência positivista nas escolas de Direito ainda era sentida, sendo um de seus defensores à época Tobias Barreto, egresso da Escola do Recife (RODRIGUES, 1988, p. 20).

Nova reforma foi empreendida em 1932, dessa vez sob o comando de Francisco Campos, tendo como objetivo principal a fixação do currículo das faculdades de Direito, que passou a ser preestabelecido pela União. A reforma em questão destacou-se ainda por atribuir cunho excessivamente técnico e profissionalizante aos cursos de Direito, “[...] reduzindo o bacharel em direito a operador do direito, ao técnico” (BEZERRA, 2008, p. 71).

Em 1962, após a promulgação da Lei nº 4.024 (antiga Lei de Diretrizes Básicas da Educação), de 20 de dezembro de 1961, o currículo pleno preestabelecido foi substituído pelo currículo mínimo, alterado em 1972, a fim de inserir disciplinas de cunho profissionalizante.

As últimas alterações substanciais no ensino jurídico brasileiro foram realizadas em 1994, por meio da Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação (MEC), e em 2004, por meio da Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, ambas com expressiva participação da Ordem dos Advogados do Brasil.

A primeira das reformas em questão destacou-se pela inserção da elaboração da monografia jurídica como requisito da graduação, buscando-se dar ênfase à pesquisa nos cursos de Direito. Tentou-se ainda fugir da visão exegética da atividade jurisdicional como mera aplicação das normas positivadas ao caso concreto, admitindo-se que “[...] a formação do intérprete deveria abranger aspectos culturais e não simplesmente ficar limitada ao conhecimento das normas” (BEZERRA, 2008, p. 82). Para tanto, estabeleceu-se novamente o currículo mínimo, composto de disciplinas propedêuticas de outros ramos do conhecimento como Sociologia, Economia e Ciência Política.

A segunda das reformas citadas, promovida pela Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), em 2004, destaca-se pelo reforço na importância conferida às disciplinas de cunho humanístico e propedêutico, incentivando a interdisciplinaridade nos cursos jurídicos, como estabelecido no seu art. 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, *sólida formação geral, humanística e axiológica*, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (CONSELHO..., 2004, *online*, grifo nosso).

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, a expressão “cunho humanístico” não tem qualquer pretensão de validade científica. Será utilizada para designar outros ramos do conhecimento tipicamente tratados como “Ciências Humanas”.

A reforma em questão determinou ainda a estruturação do currículo em três grandes eixos de formação: fundamental, profissional e prática (art. 5º). No eixo de formação fundamental, estão inseridas as disciplinas aqui tratadas como propedêuticas.

A resolução em comento estabeleceu ainda, em seu art. 12, o prazo de dois anos para que as mudanças fossem incorporadas por todas as Instituições de Ensino Superior. Decorridos oito anos desde sua implementação e seis desde que o prazo de adaptação expirou, era de se esperar grande mudanças na educação jurídica brasileira.

## **2.1 Descompasso entre a previsão e a prática: influência do positivismo normativo de Hans Kelsen**

O propósito reformador da Portaria nº 1.886/94 do MEC e da Resolução nº 9 do CNE/CES não esconde o descompasso entre a previsão e a prática do ensino jurídico. Com efeito, a tentativa de inserção de maior interdisciplinaridade nos cursos de Direito tem esbarrado numa tradição positivista e legalista da cultura jurídica brasileira.

Criados, no século XIX, já sob influência da Escola da Exegese francesa, os cursos de Direito no Brasil detiveram-se, em grande parte do tempo, ao ensino das normas positivadas no ordenamento jurídico pátrio. Essa tendência acentuou-se com a ampla aceitação do positivismo normativo de Hans Kelsen no País, ao longo do século XX.

A teoria pura do Direito elaborada por Kelsen visa, dentre outros propósitos, a estabelecer um objeto considerado puro para a Ciência do Direito. Em grande medida, portanto, trata-se de um corte epistemológico do Direito feito pelo autor e que alcançou larga aceitação no Brasil.

Nesse sentido, Kelsen afirma que, ao estabelecer o Direito como objeto da ciência jurídica, está contida a afirmação de que o objeto dessa ciência são as normas jurídicas (2006, p. 79), que devem ser analisadas e descritas sem qualquer referência a um valor metajurídico (2006, p. 89). Considera ainda que a conduta humana pode ser admitida também como objeto da ciência jurídica, mas afirma que “[...] só o é na medida em que é determinada nas normas jurídicas como pressuposto ou consequência” (2006, p. 79), deixando à Ciência do Direito a mera descrição avaliativa do direito positivo vigente, como arremata (2006, p. 77):

Embora as normas jurídicas, como prescrições de dever-ser, constituam valores, a tarefa da ciência jurídica não é de forma alguma uma valoração ou apreciação do seu objeto, mas uma descrição do mesmo alheia a valores (*wertfreie*). O jurista científico não se identifica com qualquer valor, nem mesmo com o valor jurídico por ele descrito.

De acordo com a concepção de Direito de Kelsen, o estudo a ser empreendido pela Ciência do Direito limita-se, portanto, às normas positivadas, que em conjunto compõem o ordenamento jurídico. Reduzindo o objeto de estudo a apenas um elemento do fenômeno jurídico, o autor afasta dos limites da ciência jurídica os estudos dos fatos e dos valores sociais, bem como a necessidade de aproximação com outros ramos do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Ética, etc.

A ideia de pureza da ciência jurídica confronta-se diretamente com a proposta de interdisciplinaridade defendida em várias das reformas efetuadas no ensino jurídico do País. Ao tentar estabelecer as bases para uma Ciência Jurídica bem definida e autônoma, com objeto de estudo distinto dos demais ramos do conhecimento, Kelsen contrapõe-se a necessidade de outras formas de conhecimento por parte do jurista.

A cada nova tentativa de se diversificar o conteúdo ensinado para os estudantes de Direito no Brasil, encontra-se forte resistência da tradição positivista-normativista, defendendo como único objeto de estudo do cientista jurista as normas positivadas. Não tem sido diferente quanto às últimas tentativas de mudança empreendidas.

É bem verdade que muito se alega acerca de uma suposta superação do positivismo normativista de Kelsen. Essa alegada superação, no entanto, é muitas vezes restrita apenas aos livros de doutrina jurídica, estando profissionais e estudantes, na prática, ainda muito presos à ideia de identificação entre Direito e norma.

Não obstante as modificações trazidas pela Portaria nº 1.886/94 do MEC e pela Resolução nº 9/04 do CNE/CES, portanto, a tradição kelseniana mostrou-se bastante arraigada na cultura jurídica brasileira. Como decorrência direta, disciplinas relacionadas a outros ramos do conhecimento fora da Ciência Jurídica são relegadas a um papel subsidiário na formação do jurista e ficam restritas, em sua maioria, ao primeiro ano de formação acadêmica, não acompanhando os alunos ao longo de sua formação e sendo por estes logo esquecidas. A esse respeito, já advertem Germana de Oliveira Moraes e Ana Stela Vieira Mendes (*in* LIMA; TEIXEIRA, 2012, p. 272):

No entanto, de uma maneira geral, a formação dos bacharelados ainda é acentuadamente tecnicista, com disciplinas de teorias gerais normalmente concentradas nos primeiros semestres, restando, do meio para o final do curso, as disciplinas prático-profissionais. Isso dá a impressão de que o Direito da teoria deve ser diferente do da prática: o conteúdo axiológico parece afastar-se, dando lugar ao pragmatismo para resolver os casos concretos.

As autoras prosseguem reconhecendo a deficiência na própria previsão da Resolução nº 9, em seu art. 4º:

[...] porque ao permitir que sejam ministradas disciplinas com conteúdos essenciais das áreas acima mencionadas, expressão dotada de considerável grau de

indeterminação conceitual, se abre espaço, por exemplo, para a criação de disciplinas que abordem vários daqueles assuntos ao mesmo tempo e, assim, ocasionando o perigo de pulverizar o conteúdo almejado e manter a análise de tema pertinente em nível superficial, como ocorre hoje, com a prevalência do método analítico. (MORAES; MENDES, *in* LIMA; TEIXEIRA, 2012, p. 273).

As sucessivas reformas lograram, portanto, pouca eficácia na alteração da realidade dos cursos de Direito, que permaneceram fundados no ensino apenas das normas vigentes no País, complementados por comentários doutrinários e decisões judiciais, com a mera intenção de tornar mais claro algum vocábulo utilizado no texto da norma.

A prática mencionada deixa pouco espaço para a aprendizagem crítica e criativa dos alunos de Direito, que, uma vez graduados, reproduzem em suas profissões, de forma acrítica, o que lhes foi ensinado na faculdade. Para aqueles que seguem a carreira docente, então, fecha-se um ciclo vicioso de educação jurídica, em que os novos professores educam da mesma forma em que foram educados, situação pouco propícia à renovação no ensino jurídico.

A adoção do corte epistemológico defendido por Kelsen, elegendo apenas a norma como objeto de estudo da Ciência do Direito, contribui ainda para o afastamento dos estudantes da realidade forense do País.

Mesmo após as mudanças realizadas em 1994 e 2004, inserindo a necessidade de atividades complementares, de extensão universitária e de estágio curricular na formação dos alunos de Direito, estes ainda são educados com base apenas no Direito positivado, distantes da realidade social do País e pouco cientes do papel social transformador a ser exercido pelo jurista. Formam-se, então, bacharéis que desconhecem a prática forense e social em que irão atuar, deixando de exercer o potencial transformador do Direito. A esse respeito, aduz Antônio Alberto Machado (2009, p. 89):

O ensino e a transmissão desse conhecimento dogmático, desenvolvidos por meio de um método unidisciplinar, como se o fenômeno jurídico pudesse ser abordado em compartimentos estanques e separado da realidade social, econômica e cultural por um *corte kantiano* que funda o estatuto teórico da ciência do direito a partir de premissas que condicionam geometricamente os seus próprios resultados, independentemente da base material ou histórica do fenômeno jurídico, obedece a uma racionalidade formal que ignora quaisquer indagações acerca dos fatores éticos e morais do direito, apesar do fato, por si só evidente, de que estes últimos são absolutamente necessários à construção de uma racionalidade jurídico-material concretamente democrática e eticamente sustentável.

O evidente descompasso entre a previsão institucional da formação jurídica e a realidade dos cursos de Direito no País, portanto, desafia qualquer nova tentativa de reforma. A questão passa a ser focada na eficácia das reformas já feitas, mas que parecem não surtir o efeito desejado.

## 2.2 O ensino por meio da dogmática jurídica

A influência do corte epistemológico realizado por Kelsen na Ciência do Direito faz-se sentir não apenas na determinação do currículo acadêmico das escolas de Direito, mas também na forma como são ensinadas as disciplinas típicas do curso. Ao definir como objeto de estudo da Ciência do Direito apenas a norma positivada, Kelsen contribuiu para a fixação da ideia de dogmática jurídica.

Por dogmática jurídica, quer-se dizer aquilo que Paulo Dourado Gusmão trata por “ciência jurídica particularizada [...], que, versando sobre o conteúdo das normas jurídicas, interpretando-as e sistematizando-as, se subdivide em tantas ciências quantos forem os ramos do direito” (2007, p. 5-6). Ainda segundo o autor, diz-se dogmática por ser o objeto de estudo (lei ou precedente judicial) estabelecido anteriormente.

A lição de Tércio Sampaio Ferraz Jr. também aponta no mesmo sentido. Ao dividir as disciplinas jurídicas em zetéticas e dogmáticas, afirma que as últimas caracterizam-se por considerarem certas premissas, em si e por si arbitrárias, resultantes de uma decisão, como vinculantes para o estudo, não sendo questionados sua validade ou seu fundamento (FERRAZ JR., 2003, p. 48). Como esse objeto dogmático, não questionável, o autor aponta o ordenamento jurídico vigente, ao qual estará adstrito o cientista do Direito no âmbito da pesquisa dogmática.

Na lição de Tércio Sampaio Ferraz Jr., portanto, o jurista não questiona o objeto que estuda (a norma vigente), competindo-lhe realizar seu estudo no âmbito apenas do ordenamento jurídico, cujas normas são consideradas verdadeiros dogmas. A pesquisa dogmática fica restrita, desse modo, à descoberta das normas vigentes e à aplicação da norma correta em cada caso, sem que sejam indagadas, por exemplo, questões como a justiça da norma adequada para cada situação.

A expressão dogmática jurídica é em si polêmica, havendo aqueles que preferem não a utilizar para descrever o estudo feito pelo cientista do Direito. Segundo Hugo de Brito Machado Segundo (2008, p. 7), o uso da expressão:

[...] quando é justificado, geralmente o é com a afirmação de que, como se trata da descrição de normas postas, o estudioso teria que delas partir necessariamente, não as podendo modificar. Seu papel seria descrever o direito que é, e não aquele que deveria ser, daí por que as normas seriam dogmas que não se poderiam modificar.

A noção de dogmática jurídica, ainda de acordo com o autor, está diretamente relacionada ao estudo descritivo do direito vigente, tal como pretendia Kelsen em sua teoria pura do Direito. Como consequência da ampla assimilação das proposições de Kelsen, o



ensino do Direito por meio da dogmática jurídica também se tornou prática recorrente no Brasil, assumindo importância superior ao que Tércio Sampaio Ferraz Jr. trata como zetética jurídica. Nesse sentido, Christianny Diógenes Maia e Thanara Rocha Diógenes afirmam (*in* LIMA; TEIXEIRA, 2012, p. 74):

O ensino jurídico, na maioria das faculdades brasileiras, é marcado pelo dogmatismo, o que significa a não-problematização dos conteúdos trabalhados, mantendo-se uma compreensão estática do Direito Positivo, de mera reprodução de verdades consideradas absolutas, como a da supremacia da lei; caracterizado por formalismos e por uma pseudo-neutralidade axiológica e alheio aos problemas sociais.

Como explicado pelas autoras, o ensino jurídico por meio da dogmática jurídica contribui para formação de juristas pouco críticos e verdadeiramente despreparados para exercerem o papel de transformação social do Direito. Assimilando as normas do ordenamento jurídico como dogmas, os estudantes tendem a não lhes questionar os fundamentos de validade e a eficácia dessas normas, apenas repetindo de forma acrítica o que lhes é ensinado na faculdade.

Em tempos recentes, tem-se observado a extensão da ideia de dogmática jurídica também para a jurisprudência. Dessa forma, súmulas, enunciados e precedentes das cortes superiores e do Supremo Tribunal Federal são igualmente assimilados como dogmas pelos estudantes, de forma complementar às normas positivadas. Não se altera o caráter dogmático do ensino, apenas se lhe acrescenta mais um elemento tão dogmático quanto as normas, mas de origem diversa.

Essa formação dogmática, como já ressaltado, contribui para que o jurista seja formado alheio à realidade social em que será inserido. Distante dos anseios sociais e vinculado às normas e aos precedentes judiciais como dogmas, pouco tem a contribuir para a mudança desses.

O panorama já traçado do ensino jurídico brasileiro permite concluir que dentre suas deficiências está uma de ordem epistemológica, que persiste na cultura jurídica independentemente das mudanças realizadas nas diretrizes que regem a educação em Direito no Brasil. A adoção das normas vigentes como único objeto de estudo da Ciência do Direito, sem que sejam questionados seus fundamentos axiológicos e históricos e sua eficácia, corte epistemológico popularizado na teoria pura do Direito de Hans Kelsen, parece encontrar ampla aceitação no País, surtindo ainda sérios efeitos na educação jurídica.

O problema é epistemológico na medida em que perpassa a definição do que constitui o objeto de estudo da ciência jurídica, se é que se possa falar em ciência<sup>2</sup>. A adoção da dogmática jurídica pelas faculdades de Direito, elegendo como objeto de estudo o ordenamento jurídico vigente, afasta a interdisciplinaridade defendida pela Resolução nº 9 do CNE/CES, atribuindo, na prática, papel meramente secundário às disciplinas humanísticas e propedêuticas (MACHADO, 2009, p. 111).

O corte epistemológico feito é responsável ainda por privar os alunos, em grande maioria, do contato com a realidade social com que irão se deparar quando concluído o curso. O resultado é, então, o despreparo para a vida profissional e a falta de um espírito crítico quanto ao Direito vigente, às instituições e a realidade social. Não é sem razão que afirma Machado (2009, p. 93):

O ensino segue assim de forma idealista, por meio de uma epistemologia que não responde satisfatoriamente aos requerimentos sociais e não permite sequer a emancipação mesma do jurista, porquanto não proporciona a este, fora do formalismo normativista, qualquer condição para discutir conscientemente os valores que permeiam os contextos políticos sociais onde se realizam o seu saber e a sua vivência profissional.

O problema não é tanto na ausência de diretivas em sentido oposto. Não faltam determinações governamentais defendendo a necessidade de interdisciplinaridade, de formação humanística básica e de formação voltada para a realidade social do País nos cursos de Direito, como denota a já citada Resolução nº 9/04 do CNE/CES. A questão reside na efetividade dessas medidas diante da opção epistemológica tão arraigada na cultura jurídica brasileira.

Qualquer tentativa de mudança no ensino jurídico, portanto, deve trazer reflexões no âmbito da Epistemologia Jurídica, discutindo-se principalmente qual o objeto de estudo dos juristas e como deve ser estudado.

### **3 UMA NOVA EPISTEMOLOGIA PARA UM NOVO ENSINO JURÍDICO**

A superação do problema epistemológico do ensino jurídico mostra-se como requisito de eficácia das mudanças propaladas pela Resolução nº 9/04 do CNE/CES. Somente sob uma visão distinta da Ciência Jurídica, o ensino do Direito pode alcançar a interdisciplinaridade pretendida pela resolução e propiciar a formação de juristas mais críticos e atentos à realidade social do País.

---

2 A esse respeito, MACHADO SEGUNDO, 2008, pp. 33-46 e MARQUES NETO, 2001, p. 185.

No presente trabalho, apresentam-se duas medidas por que essa renovação da Epistemologia Jurídica e, conseqüentemente, do ensino jurídico devem passar: a superação da ideia de dogmática jurídica e a adoção efetiva da interdisciplinaridade.

### **3.1 Necessidade de superação da dogmática jurídica**

A ideia de dogmática jurídica, estreitamente relacionada ao positivismo kelseniano, compromete a cientificidade que possa ser atribuída ao Direito. No campo do ensino, leva a uma formação acrítica e, por muitas vezes, distante da realidade. Sua superação é medida que se impõe como requisito da renovação da educação em Direito no Brasil.

Com efeito, várias são as oposições levantadas à dogmática jurídica como forma de ensino do Direito.

Agostinho Ramalho Marques Neto afirma tratar-se de uma postura “eminente acrítica”, caracterizada pelo “[...] dogma da norma, como se ela se autovalidasse e contivesse em si própria todo o Direito” (2001, p. 179). O autor vê essa posição como o maior obstáculo epistemológico que o Direito tem encontrado ao longo de sua história, tratando-o como “sistema fechado de pensamento, enclausuradas[o] em suas próprias verdades” (2001, p. 180).

Desta feita, Marques Neto reconhece que a dogmática jurídica contribui para a formação de juristas muito mais preocupados com a exegese de textos legais, cujos fundamentos não são sequer questionados, do que com o potencial de transformação social do Direito.

Na visão do autor, portanto, o tratamento do Direito conferido pela dogmática jurídica compromete o próprio caráter científico atribuído àquele, visto que “a função precípua de toda teoria científica é a de explicar, e não ditar normas e muito menos, dogmatizar” (MARQUES NETO, 2001, p. 185). Defende, então, o estudo e o ensino do Direito de forma dialética, confrontando-se sempre os fundamentos das normas positivadas com a realidade social de que fazem parte.

Semelhante análise fazem Enrique Aftalión, José Villanova e Julio Raffo (2004, p. 162), afirmando que a visão conferida pela dogmática jurídica reduz a ciência do Direito à mera reprodução dos textos legais, agregando-lhes apenas uma melhor formulação, explicação ou sistematização.

Hugo de Brito Machado Segundo, por sua vez, afirma não ser possível sequer tratar como ciência a dogmática jurídica (2008, p. 28), partindo-se da premissa que “não se diz o que é o conhecimento científico [...] de forma exaustiva. Diz-se o que não é científico: o

dogmático” (2008, p. 24). Para o autor, a “[...] cientificidade do estudo do Direito caracteriza-se, precisamente, pelo questionamento” (2008, p. 41), não sendo possível o tratamento dogmático.

Machado Segundo ressalta ainda que aquilo que é tratado como dogma jurídico, as normas positivadas, “[...] não são um ‘dado pronto’, a ser aceito de forma completamente acrítica pelo cientista do Direito, nem um ponto de partida inelutável de qualquer investigação” (2008, p. 34). As divergentes interpretações e aplicações das normas positivas denotariam, portanto, a impossibilidade de tratá-las como um dogma jurídico.

O tratamento da ciência do Direito como dogmática jurídica, portanto, compromete sua cientificidade, reduzindo o papel do jurista a uma ilusória descrição avaliativa das normas postas, resultando, segundo Antônio Alberto Machado, numa “[...] completa despolarização do saber jurídico e no esvaziamento do seu sentido ético” (2009, p. 127).

A superação dessa tradição dogmática no ensino jurídico, como já advertia Marques Neto, não ocorrerá por meras mudanças curriculares, como deixa clara a falta de efetividade da reforma proposta na Resolução nº 9/04 do CNE/CES. Aduz o autor:

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. (MARQUES NETO, 2001, p. 216).

A mudança deve ocorrer antes na cultura jurídica. Profissionais, professores, pesquisadores e estudantes do Direito devem construir, por meio de uma nova perspectiva epistemológica, uma cultura jurídica crítica e dialética, capaz de questionar os fundamentos de validade e a eficácia das normas positivadas e da jurisprudência dos tribunais, afastando qualquer atitude dogmática quanto aos objetos estudados e reconhecendo no Direito seu papel transformador.

Nesse sentido, a pesquisa em Direito deve desempenhar papel pioneiro e fundamental, rompendo com qualquer perspectiva dogmática no estudo dos diversos fenômenos abrangidos pela Ciência Jurídica, sob pena de comprometer a pretensão de cientificidade. É principalmente aos pesquisadores, portanto, que cumpre o papel de não aceitar como dogmas insuperáveis quaisquer dos elementos que compõem o estudo do Direito: normas, entendimentos jurisprudenciais, conceitos doutrinários, etc., todos devem ser dialeticamente estudados.

A mudança na cultura jurídica ora preconizada não pode ocorrer de forma abrupta, pois demandará tempo e esforço para que uma nova cultura jurídica se estabeleça no País. Também não poderá ocorrer sem que esteja diretamente vinculada a uma nova forma de

ensino do Direito, sob pena de não se perpetuar para as gerações futuras de juristas. Nesse sentido, já adverte Antônio Machado (2009, p. 231):

A mudança de cultura e de mentalidade jurídica é um fenômeno gradual e provavelmente muito lento. Com efeito, não se muda de repente o modo de pensar dos juristas, nem muito menos o seu modo de atuação, com todos os hábitos que a praxe jurídica e o senso comum consolidaram ao longo do tempo. [...] Seja como for, parece certo afirmar que qualquer tentativa de mudança no modelo de cultura jurídica atualmente hegemônico [...] não se fará sem uma mudança estrutural, ou axiológica, no modelo de ensino jurídico vigente no país.

Estabelecida essa nova cultura jurídica, a consequência natural seria sua expansão para o ensino do Direito, iniciando-se um ciclo virtuoso, em que os futuros profissionais seriam formados dentro dessa perspectiva dialética, estando mais propensos a adotá-la em sua atividade profissional. Trata-se, portanto, de verdadeira mudança de paradigma na Ciência do Direito, aos moldes das revoluções científicas preconizadas por Thomas Kuhn (1998).

### **3.2 Efetivação da perspectiva interdisciplinar**

Superada a perspectiva dogmática, abre-se espaço para a efetivação da interdisciplinaridade no estudo do Direito. Uma vez que normas e precedentes judiciais não sejam mais tomados como dogmas, devem ter seus fundamentos e sua validade questionados por estudantes e profissionais do Direito que, para tanto, deverão dispor de mais do que o mero conhecimento do ordenamento jurídico.

Surge então a necessidade da interdisciplinaridade como meio de solução para questionamentos complexos do Direito, que demandarão conhecimentos de outros ramos, como a Sociologia, a Filosofia, a Economia, etc. Nesse ponto, essenciais são as reflexões acerca do pensamento complexo nas ciências.

Segundo Edgar Morin (1998, p. 21), o complexo é aquilo que não pode ser resumido de forma simples, não pode ser expressado em uma palavra ou em uma lei. O pensamento complexo, ainda segundo o autor, visa a uma ideia integradora, não mutilante ou reducionista do conhecimento, a uma perspectiva multidimensional do objeto de estudo (1998, p. 23).

A proposta do pensamento complexo de Morin busca superar o que trata como paradigma de simplificação ou inteligência cega (1998, p. 28-30), segundo o qual o conhecimento seria alcançado por meio da disjunção, do isolamento dos objetos de estudos, quebrando conjuntos e unidades. O pensamento complexo, por sua vez, visaria ao exame desses objetos de estudos vistos como interligados e interrelacionados com outros tantos, ou nas palavras do autor: “la complejidad si presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (1998, p. 32).

A proposta do pensamento complexo de Morin se impõe na realidade globalizada atual, não apenas no Direito, mas em todos os ramos do conhecimento humano. A mera visão unidimensional de um objeto de estudo, deslocado e isolado do seu meio – no caso do Direito, o estudo dogmático da norma -, não satisfaz, visto que não analisa as influências recíprocas que sofre e causa em outros objetos e no próprio sujeito cognoscente, bem como apresenta uma visão limitada do próprio objeto. Nessa toada, afirma Ilya Prigogine (1996, p. 14):

Assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza.

No caso específico do Direito, o paradigma da simplificação, como chamado por Morin, expressado principalmente na ideia de dogmática jurídica, permitiu a divisão contínua em áreas de estudo cada vez mais especializadas, com regimes jurídicos próprios e, pretensamente, independentes dos demais. A visão crítica do fenômeno jurídico como um todo e seu relacionamento com outras formas de conhecimento ficaram, então, afastados, limitando-se os estudos em Direito à norma vigente.

Embora favoreça ao estudo, tornando-o muitas vezes mais acessível à mente humana, a simplificação realizada, como já discutido, contribui para a formação de juristas despreparados e deslocados da realidade, sem consciência do potencial transformador da atividade jurídica.

O pensamento complexo, como proposto por Morin, impõe ao jurista o dever de analisar a norma inserida numa realidade social, influenciada e influenciando os fatos que regula e expressando valores da própria sociedade ou de parte dela. Assim, na perspectiva do pensamento complexo, o estudo do Direito não deve ser isolado, devendo ser o fato visto também sob a ótica de outros ramos do conhecimento, como a Sociologia, a Economia, a Filosofia, etc.

Como demonstrado, a interdisciplinaridade não é apenas um necessidade curricular, mas epistemológica. A conjugação de diversos conhecimentos sobre o mesmo fenômeno contribui positivamente para sua compreensão. No caso do Direito, o estudo das normas por diferentes perspectivas (sociológica, econômica, ética, etc.) apenas amplia sua compreensão por parte dos juristas.

Ademais, para uma nova Epistemologia Jurídica em que se amplie o objeto de estudo da Ciência Direito, indo além das normas positivadas, é imprescindível o aporte de conhecimentos oriundos de outras ciências. Fatos, valores e a ideia de justiça, comumente

apontados também como objetos de estudo da Ciência Jurídica, não podem ser compreendidos com sucesso numa ótica estritamente normativa.

Mais do que uma diretriz curricular, portanto, a interdisciplinaridade é medida que se impõe, uma vez afastada a ideia de dogmática jurídica. Como já referido, sua efetividade depende de uma mudança na cultura jurídica do País, a qual necessariamente deve surtir efeitos no ensino do Direito.

No caso específico do ensino jurídico, a interdisciplinaridade não pode se limitar, como tem ocorrido, à mera exigência de cursos propedêuticos no início da graduação, cujas lições são logo esquecidas pelos estudantes. O conhecimento interdisciplinar deve fazer parte de todo o processo de formação do jurista, devendo-se considerar até mesmo a inserção de perspectivas de outros ramos do conhecimento em cada disciplina dos cursos de Direito.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como se procurou demonstrar no curso deste trabalho, alguns dos problemas enfrentados no ensino jurídico brasileiro têm origem num estudo epistemológico do Direito equivocado, que reduz e identifica a Ciência do Direito com o estudo e descrição das normas positivadas no ordenamento jurídico.

Defendeu-se, portanto, a superação desse paradigma da Ciência Jurídica como requisito para uma melhor formação acadêmica dos profissionais do Direito. Somente uma mudança na cultura jurídica do País pode garantir efetividade às mudanças já realizadas nas diretrizes educacionais, como denota a Resolução nº 9/04 do CNE/CES.

A mudança proposta deve ter por base a superação da dogmática jurídica, principalmente como forma de ensino do Direito, e a inserção de fato da interdisciplinaridade, tanto na Ciência do Direito, como no ensino jurídico brasileiro.

Evidencia-se, portanto, que a discussão acerca do ensino jurídico perpassa, necessariamente, uma discussão epistemológica, cujo aprofundamento é medida que se impõe no atual cenário brasileiro.

#### **REFERÊNCIAS**

AFTALIÓN, Enrique R.; VILANOVA, José; RAFFO, Julio. **Introducción al derecho**. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2004.

ARAÚJO, Régis Frota (org.). **Metodologia do Ensino Jurídico**: propostas e debates. Fortaleza: ABC, 2010.

BEZERRA, Roberta Teles. **Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais**. Fortaleza: Expressão, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo nos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **OAB**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.oab.org.br.Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaoEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **CNE**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em 25 mai. 2012.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GUSMÃO, Paulo Dourado. **Introdução ao estudo do direito**. 39. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. Tradução João Baptista Machado. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (org.). **Ensino jurídico**: os desafios da compreensão do direito: Estudo em homenagem aos 10 anos do curso de direito da Faculdade Christus. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito. **Por que dogmática jurídica?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.



MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito: conceito, objeto, método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: Unesp, 1996. Prólogo.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder.** São Paulo: Acadêmica, 1988.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros UnB: ensino jurídico.** Brasília: Universidade de Brasília, 1978.